

BETINA SGUÁRIO MORESCHI ANTONIO

**RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE A
ORALIDADE E A ESCRITA EM UM CASO DE AFASIA**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção de título de Mestre ao
Programa de Pós-Graduação em Letras/
Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes da Universidade
Federal do Paraná.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Reny Maria Gregolim

CURITIBA

2004

TERMO DE APROVAÇÃO

BETINA SGUÁRIO MORESCHI ANTONIO

RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA EM UM CASO DE AFASIA

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Reny Maria Gregolim
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, de de 2004

Ao Maurício, pelo amor constante, pelas palavras de consolo, pela força e por acreditar em mim.

À Maria Eduarda e ao Gustavo, por entenderem minha ausência como uma construção do futuro.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Reny Maria Gregolim, por me mostrar que era possível.

À Prof.^a Dr.^a Iara Benquerer e Prof.^a Dr.^a Ana Paula Berberiam, pelas sugestões apresentadas por ocasião do meu exame de qualificação.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

À Antônio, pelas correções, pelo amparo constante, pelas críticas e sugestões.

Aos meus pais, Genésio e Edméa, por me ensinarem o caminho.

À Dona Aríete, pelo incentivo sempre.

Aos meus irmãos, por me entenderem e me incentivarem, cada um a sua maneira.

À Walquiria e à Lila, pelo carinho com meus filhos.

À Sônia, pela ajuda com os textos em francês.

Ao sujeito C., pela convivência afetiva, pela colaboração, por me ensinar tanto.

A Deus, que tem me guiado sempre.

*O progresso calmo e constante, livre de
precipitação, conduz ao objetivo.*

(anônimo)

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - AFASIA: DE SINTOMA A QUESTÃO SOCIAL	8
1.1 LINGUAGEM E INTERDISCIPLINARIDADE	9
1.1.1 (Re)Aquisição da Linguagem.....	16
1.2 NEUROLINGÜÍSTICA.....	21
1.3 A AFASIOLOGIA E SEUS FUNDAMENTOS	26
1.3.1 A "Fala" do Sujeito	29
1.3.2 O Sujeito da Linguagem	38
CAPÍTULO 2 - ORALIDADE, ESCRITA E AFASIA	47
2.1 ORALIDADE <i>VERSUS</i> LETRAMENTO	50
2.2 A ORALIDADE <i>VERSUS</i> ESCRITA E AFASIA.....	63
2.3 A SUBJETIVIDADE NA AFASIA	66
2.3.1 O Lugar da Escrita na Afasia	69
CAPÍTULO 3 - DIÁLOGO DE UM AFÁSICO: ESTUDO DE CASO	72
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	73
3.2 O SUJEITO C.....	74
3.3 ANÁLISE DA LINGUAGEM DE C.	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXO 1 - ATIVIDADE 1	131
ANEXO 2 - ATIVIDADE 2	134

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar as relações de interdependência entre a oralidade e a escrita a partir do estudo de caso de um sujeito afásico. Parte-se da prática clínica e de posicionamentos teóricos para desvendar os limites entre essas duas modalidades da linguagem. No âmbito da Neurolingüística moderna abandona-se nesta pesquisa a noção estanque que considera a língua como um sistema determinado e homogêneo e assume-se a noção de língua como fenômeno social. Concebe-se a linguagem como atividade constitutiva do sujeito. A oralidade e a escrita também seguem essa noção de língua, e, dessa forma, descarta-se a dicotomia estabelecida entre elas, passando-se a considerá-las como um *contínuo de práticas sociais*. Sob essa perspectiva teórica desenvolve-se o acompanhamento longitudinal do sujeito C., que faz uso da escrita como um recurso expressivo, em concomitância com a oralidade, no processo de (re)elaboração da linguagem alterada.

ABSTRACT

The present dissertation aims at analyzing the interdependency relations between oral and written languages based on an aphasic individual (C) case study. In order to unveil the limits between both languages this dissertation is based on clinic practice and theoretical positions. Regarding modern neuro-linguistics, this research abandons the hermetic notion that considers language as being a predetermined and homogeneous system, and takes on the notion that considers language as being a social phenomenon. We considered language as being an individual constitutive activity. Oral and written languages are also viewed through the aforementioned notion of language, thus we discarded the dichotomy established between them and started considering them continuous social practices. From the theoretical perspective, we developed a longitudinal follow-up of the individual C, who uses the written language as an expressive resource concomitant with oral language in the altered language re-elaboration process.

INTRODUÇÃO

Um acidente vascular cerebral atingiu um juiz de direito que até o episódio neurológico tinha domínio, tanto oral como escrito, de três línguas – português, inglês e grego. Qual a perspectiva dessa pessoa que, de repente, não consegue escrever seu telefone, verbalizar seu próprio nome, nem mesmo se lembrar de fatos e pessoas que fizeram e fazem parte de sua vida? Como lidar com seqüelas como essas que podem aparecer após uma lesão cerebral? Qual o campo do saber que pode lhe oferecer uma alternativa de reconstrução de sua linguagem fragmentada?

Essas indagações, suscitadas pelo desafio que o paciente trazia à pesquisadora, não encontraram respostas na Fonoaudiologia tradicional. Foi preciso, então, empreender uma busca em outros campos do conhecimento, entre eles a Lingüística. E assim deu-se início a uma trajetória que resultou neste estudo.

A constatação inicial é que o indivíduo cérebro-lesado precisa enfrentar novos fatos lingüísticos, cognitivos, sociais e subjetivos caracterizados pelas seqüelas que surgem em função do episódio neurológico. A afasia, uma das alterações resultantes de lesão cerebral, atinge de várias maneiras não só a vida da pessoa que sofreu quebra da linguagem, mas também das pessoas que convivem com ela.

Apesar de não ser uma seqüela rara, a falta de informação sobre esta síndrome gera grandes dificuldades ao sujeito cérebro-lesado. A maior barreira que o afásico precisa enfrentar é a do preconceito lingüístico. Os afásicos são muitas vezes confundidos ou identificados como incapazes o que não lhes permite ocupar o seu lugar na sociedade. A maioria das pessoas não demonstra nem interesse e nem paciência para manter uma interação dialógica com um sujeito que apresenta limitações lingüísticas, relegando-o a uma vida erma e solitária.

Nem todos os afásicos apresentam os mesmos problemas de linguagem; a alteração compreende desde o tipo mais grave, como nos casos raros que impedem qualquer forma de produção verbal, até aqueles tão leves, às vezes imperceptíveis. A gravidade da lesão, a capacidade de regeneração cerebral e, também, a aceitação

e a forma de reação do próprio afásico perante a doença são fatores determinantes no que se refere às dificuldades lingüísticas que ele deverá enfrentar.

Com o intuito de explicar a dinâmica e a patologia da afasia, esta dissertação tem por objetivo analisar sob uma visão discursiva da linguagem dados de oralidade e escrita de um sujeito afásico. Para tanto, procura-se estabelecer relações entre os dados e as diferentes linhas de pensamento teórico, assim como demonstrar a importância da interdisciplinaridade como gênese de novas ciências.

Em particular, busca-se mostrar os avanços conjuntos da Lingüística e da Afasiologia (para o qual parte-se dos escritos de Luria), e como o desenvolvimento dos estudos afasiológicos influenciou na superação da visão médico-clínica e indicou a Neurolingüística moderna como fonte de estudo dessa síndrome. Por meio da apresentação de um caso específico de afasia, espera-se confirmar, com a análise dos dados, que o processo de ressignificação não ocorre sobre unidades como palavras e sílabas, letras ou fonemas, mas sim sobre cadeias de seqüências, em episódios que retratam atividades significativas de linguagem. Além disso, espera-se demonstrar que o sujeito afásico trabalhado a partir de uma linha lingüístico-discursiva, pode readquirir recursos expressivos de linguagem para novamente constituir-se como sujeito histórico-social.

À luz da Neurolingüística, a metodologia escolhida foi a de estudo de caso. Para Yin (2001, p.32), "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos." A partir dessa noção o que se busca neste estudo é explorar as possibilidades da pesquisa qualitativa, desenvolvida com o objetivo de se alcançar novas formas de compreensão da realidade em contraste com o paradigma mais convencional das pesquisas quantitativas.

Pretende-se, a partir de uma análise holística dos dados do sujeito C.¹, consentida e incentivada por ele, apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. A particularidade do caso C. está no fato de ele tratar-se de um indivíduo altamente letrado, que antes do episódio neurológico usava constantemente a oralidade e a escrita, em diferentes situações e gêneros discursivos. Escrevia petições e proferia sentenças diariamente, raramente deixava de ler os jornais e revistas, tinha conhecimento do que acontecia no Brasil e no mundo, e fazia uso dessas informações em sua profissão. C. no momento em que se deparou com as limitações lingüísticas estabelecidas após o AVC,² iniciou uma busca incessante de (re)construção da sua linguagem. Suas alterações eram retratadas tanto na oralidade como na escrita, porém a característica mais marcante de C. é a utilização da escrita como contexto para a significação da oralidade. Trazia sempre um bloquinho de anotações no bolso e quando não conseguia falar, tentava se expressar por meio da escrita.

O encontro entre as práticas orais e escritas registrado em C. passou a ser o aspecto mais relevante deste caso, o que conduziu a um questionamento maior sobre o tema. As relações entre oralidade e escrita têm sido foco de muitas pesquisas atualmente, tanto nas ciências humanas como nas ciências sociais. Com isso, vêm se multiplicando, também, as linhas teóricas; sociólogos, fonoaudiólogos, educadores, lingüistas, entre outros, têm-se debruçado sobre este assunto a fim de analisá-lo e melhor entendê-lo, de modo a ampliar os conhecimentos dos diferentes tipos de uso da língua.

Conforme Marcuschi (2001b), oralidade e escrita são práticas de língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para definir dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. As fronteiras e os limites das duas formas

¹Sujeito afásico cujos dados serão analisados nesta pesquisa.

²Leia-se daqui para frente acidente vascular cerebral.

de representação de linguagem são demarcados pelo meio de propagação de cada uma delas, ou seja, o som para a oralidade e a grafia para a escrita. Tais formas de representação da linguagem apresentam, porém, características comuns, presentes na execução de ambas, como a produção de textos com coesão e coerência, elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais. Além disso, apresentam diferenças de estilo, sociais e dialetais.

Tal linha de pensamento teórico é complementada, mais recentemente, por Corrêa (2004) que descreve sobre a heterogeneidade constitutiva da escrita, por meio de uma análise do encontro entre as práticas oral/falado e do letrado/escrito, partindo de seus materiais significantes, isto é, o gesto articulatório e o gesto traduzido graficamente em ritmo da escrita.

A afasiologia clássica define a afasia como perturbação da linguagem, decorrente de lesão cerebral, podendo estar caracterizada de diferentes formas. Dentro desse pressuposto teórico, as intervenções das afasias estiveram durante muito tempo centradas na aplicação de testes-padrão, os quais orientavam não só as práticas de avaliação e diagnóstico, mas também as terapêuticas. Com o desenvolvimento dos estudos afasiológicos, introduziu-se às questões afásicas uma perspectiva interacional e discursiva da linguagem, levando os estudiosos dessa área a uma reflexão do conceito de afasia, propriamente dito.

Na afasiologia clássica aceitava-se uma primazia da oralidade sobre a escrita, de forma que a análise da leitura e da escrita, do sujeito cérebro-lesado, era feita por meio de testes e individualmente, sem nenhuma relação com a oralidade. Já a afasiologia contemporânea, na qual se enquadra esta pesquisa, descarta as linhas teóricas que têm uma visão estruturalista e funcionalista da linguagem, ou seja, que aceitam e defendem que a língua é um sistema fechado de regras e que toda informação necessária estaria contida no código lingüístico. Para esta corrente de pensamento lingüístico-discursivo, a linguagem é uma atividade constitutiva e estruturante das experiências, sendo que nela recursos expressivos se interligam a

uma série de outros fatores e, em consequência, a construção da significação (FRANCHI, 1977).

Trabalhar a reconstrução da linguagem sob um enfoque de interação dialógica, permite ao sujeito afásico "resgatar seu lugar no jogo lingüístico" (COUDRY, 1988, p.12), assim como operar sobre sua linguagem. Quebra-se, sob esse ponto de vista, a unilateralidade estabelecida nos testes-padrão em relação ao examinador, que ocupa (na aplicação dos testes) um domínio do saber sobre o afásico. Com atividades verbais contextualizadas, os "erros" não são descritivos da síndrome e sim "processos" pelos quais o afásico procura (re)elaborar sua linguagem alterada.

Sob essa nova perspectiva teórica questionam-se as formas clássicas de avaliação e intervenção das afasias, uma vez que elas se restringiam a simples aplicações de testes, a provas soltas e descontextualizadas, de forma a caracterizar o tipo de afasia a partir do sintoma da doença. Cabe ressaltar que os testes tradicionais apresentam dois fatores a serem questionados: primeiro, o fato de que neles prevalecem atividades metalingüísticas,³ que possibilitam mediante uma "suspensão" da linguagem como jogo para a observação, a descrição e a representação desta; segundo, a constatação de que neles o sujeito afásico não está inserido no processo discursivo, não pode fazer inferências, porque não tem um papel ativo na interlocução, e as expressões verbais já estão determinadas.

Defende-se, concordando com a visão discursiva, a intervenção que permite ao sujeito agir sobre sua própria linguagem, ou seja, a intervenção está centrada em atividades epilingüísticas.⁴ Esta atividade é indispensável no caso dos

³COUDRY (1988, p.14) – "... a atividade metalingüística corresponde a tomar a linguagem como um objeto de reflexão e a falar sobre esse objeto. A constituição da linguagem , enquanto objeto, implica a construção de um sistema nocional que possibilita a caracterizar a linguagem-objeto e representá-la em um sistema de referência em que a metalinguagem possa ser interpretada."

⁴Atividade Epilinguística – Chama-se epilingüística a atividade do sujeito que opera sobre a linguagem: quando o sujeito explora recursos da sua linguagem e reutiliza elementos na construção de novos objetos lingüísticos até para produzir certos efeitos (rimas, trocadilhos, humor, novas formas de construção); quando o sujeito a partir dos fatos lingüísticos a que foi exposto ou que produz,

afásicos; é a que permite ao sujeito cérebro-lesado, partindo de fatos vividos ou produzidos por ele mesmo, tentar reconstruir sua linguagem, utilizando alternativas, vencendo suas próprias dificuldades.

Os aspectos epilingüísticos envolvem diferentes formas de atuar sobre a linguagem, que se apresentam acopladas ao sujeito, às situações e interações que este vive com a própria linguagem. Portanto, para conseguir reestruturar sua capacidade lingüística, o afásico não deve se vincular a atividades descontextualizadas e soltas; o que ele precisa é poder criar hipóteses, acertar e errar, reelaborar turnos da conversação, utilizar fragmentos da fala do outro para constituir a sua. Assim, o sujeito cérebro-lesado necessita operar sobre a linguagem para poder reconstruí-la.

Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho de Coudry (1988), descrito no âmbito da Neurolingüística contemporânea,⁵ que vê a língua como consequência da experiência e do trabalho dos falantes *com e sobre* a linguagem. Para esta autora, a língua retrata-se por meio da atividade dos falantes que, jogando o jogo da linguagem pela interlocução, constroem os sentidos embasados em seus fatores histórico-culturais. Este pensamento possibilita que o afásico desempenhe papel ativo em uma interação discursiva.

As capacidades lingüísticas alteradas em um caso de afasia precisam ser reorganizadas. A ação direta nesta patologia consiste no processo terapêutico, e a melhora dependerá de vários fatores, podendo ocorrer em maior ou menor grau. Entre os fatores biológicos estão: a idade do sujeito (o prognóstico sempre é melhor com idades não tão avançadas), o tipo da lesão e a velocidade da reabsorção desta,

elabora hipótese sobre a estruturação da linguagem ou sobre formas específicas de uso. (COUDRY, 1988, p.15).

⁵A Neurolingüística que vem se desenvolvendo no interior do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (IEL), que procura ter na Lingüística discursiva seu principal posto de observação, justificando a visão adotada, hoje, nos estudos das patologias da linguagem.

a formação de novos vasos sanguíneos na área da lesão e a plasticidade cerebral.⁶ Fatores sociais também ganham importância na recuperação das afasias, quanto mais cedo o sujeito voltar a inserir-se no meio social, agir sobre o mundo, mais possibilidade de sinapses⁷ o cérebro terá. A motivação por parte da família e das pessoas que convivem com o afásico e o apoio emocional relacionado às limitações que as seqüelas podem trazer, são igualmente muito importantes.

Considerando o exposto, a análise proposta nesta dissertação encontra-se estruturada em três capítulos.

O capítulo 1 começa com uma reflexão sobre a linguagem e os diferentes campos do saber que dela se ocupam para, então, situar a compreensão da afasia nas distintivas linhas teóricas, em diferentes momentos.

O capítulo 2 focaliza as questões teóricas que procuram explicar as relações entre a oralidade e a escrita. Para tanto, destaca-se o lugar que cada uma ocupa na teoria afasiológica e de que maneira essas relações de interdependência subscrevem-se nas afasias.

O capítulo 3 está centrado na descrição do caso de C., que, após ser trabalhado com base em uma teoria lingüístico-discursiva, chega a "recuperar" a língua, a ponto de constituir-se como sujeito, podendo ocupar novamente seu lugar no meio social.

Nos limites de um estudo de caso, espera-se estar contribuindo para ampliar a noção de que também em situação de afasia existe correlação entre oralidade e escrita.

⁶Rearranjo funcional dos neurônios sobreviventes da área lesada e dos neurônios das áreas não lesadas vizinhas e do outro lado do cérebro. Segundo Luria, o cérebro não é um órgão estático, fixo e programado, mas sim dinâmico flexível e ativo, com uma excepcional capacidade de readaptação, evolução e mudança, altamente dependente das necessidades e ações do organismo como um todo. (Laboratório de Neurolingüística/CCA/IEL/UNICAMP).

⁷A Neurofisiologia explica que os neurônios são estimulados pela ação de nossos processos cognitivos, podendo estabelecer novas ligações entre si.

CAPÍTULO 1

AFASIA: DE SINTOMA A QUESTÃO SOCIAL

A afasia esteve por muito tempo às margens de trabalhos médico-clínicos, razão pela qual os aspectos lingüísticos envolvidos nessa síndrome eram desprezados. As primeiras inclusões desses aspectos seriam resultados da intensa polêmica travada entre as teorias localizacionistas e antilocalizacionistas,⁸ no início do século XX, a respeito da identificação das funções mentais no córtex-cerebral. E por um longo período as noções então desenvolvidas sustentaram as pesquisas afasiológicas.

Para a progressão desses estudos, concorreriam dois importantes fatores. A área médica na década de 1910, com a clínica geral, passou a dar espaço às especialidades, entre elas a neurologia. Também nessa mesma década, em 1916, nasce a Lingüística, a partir da publicação do "Cours de Linguistique Générale", de Ferdinand de Saussure.⁹ Na medicina, a afasia era tratada como um estado clínico, enquanto para a Lingüística o que importava era a alteração (no sentido gramatical) de linguagem que dela resultava.

⁸O desenvolvimento da teoria localizacionista (conexionista) caracterizou-se pelo mapeamento cortical em centros, por exemplo, centro da imagem motora (da linguagem oral articulada), centro da imagem auditiva etc. Esta teoria vigorou até meados de 1900. A teoria holística (antilocalizacionista) concebe o cérebro como um todo indivisível; portanto, nega toda e qualquer possibilidade de localização das faculdades mentais.

⁹Ferdinand de Saussure nasceu em 26 de novembro de 1857. Deplorava a insuficiência dos princípios e dos métodos que caracterizavam a Lingüística, ao longo de toda sua vida pesquisou, obstinadamente, as leis diretrizes que lhe poderiam orientar o pensamento através desse caos. Mas foi somente em 1906 que, sucedendo a Joseph Wertheimer na Universidade de Genebra, pôde ele dar a conhecer suas idéias pessoais que amadurecera durante tantos anos. Lecionou três cursos de Lingüística Geral, em 1906-1907, 1908-1909 e 1910-1911. A primeira edição do *Cours* é de 1916, e é, como se sabe, "obra póstuma", pois Saussure faleceu a 22 de fevereiro de 1913. Seus manuscritos foram entregues a Bally e Sechehaye, por Mme de Saussure, e assim, juntamente com as anotações dos alunos de seus cursos, foi publicado o "*Cours de Linguistique Générale*". (Prefácio 1.^a edição do "Curso de Lingüística Geral" - Genebra, junho de 1915).

Com essa orientação, o objeto da Lingüística nas afasias resumia-se ao estudo da linguagem patológica. Dessa forma, a intervenção se dava no âmbito da clínica neurológica, cujo procedimento básico consistia na aplicação de testes-padrão. Com esses testes, a partir dos resultados obtidos pelo sujeito cérebro-lesado em atividades metalingüísticas, era possível detectar a área do cérebro que estava lesada, bem como estabelecer o tipo de afasia. Logo, os testes eram empregados não apenas para diagnosticar, mas também no trabalho de reconstrução da linguagem alterada.

Na década de 1980, os estudos afasiológicos modificam seu posto de observação e passam a considerar questões tanto de interação como histórico-sociais.

É à análise desse trajeto que se dedica este capítulo. Para promover uma revisão das teorias lingüísticas relacionadas à afasiologia, parte-se de uma reflexão sobre a linguagem e os diferentes campos do saber que dela se ocupam para, então, situar a compreensão da afasia nas distintas linhas teóricas – destacando a Neurolingüística –, em diferentes momentos.

1.1 LINGUAGEM E INTERDISCIPLINARIDADE

A materialidade da linguagem ou, em rigor, a capacidade de um indivíduo para transmitir um fato, tem sua representação na comunicação. Kristeva (1969/1983, p.14) é enfática ao afirmar: "Quem diz linguagem diz demarcação, significação e comunicação". A linguagem pode ser uma cadeia de sons articulados, ou uma rede de marcas escritas, ou um jogo de gestos, não importa; qualquer prática humana seja a fala, seja a escrita, seja o gesto, *demarca*, *significa* e principalmente *comunica* um pensamento. É possível, então, entender por que por trás dos estudos sobre a linguagem refletem-se um saber, uma crença ou uma ideologia, característicos de cada época ou civilização.

Se a linguagem é a matéria do pensamento, é também o próprio elemento da comunicação social. Não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem tem lugar na troca social para ser comunicado. (KRISTEVA, 1969/1983, p.18)

As primeiras descrições referentes à linguagem são datadas do século XVIII e traduzem uma visão teológica desse assunto, cujo principal objetivo estava em desvendar as regras universais de sua lógica, para entender a sua origem. A partir do século XIX, com os estudos de Gall¹⁰ (1758-1828), a linguagem passa a ser compreendida como uma realidade mental, inserindo-se no âmbito das neurociências. O historicismo, característico da época, traz a noção que a linguagem é desenvolvimento, mudança, uma evolução através dos tempos. Já no século XX, a linguagem passa a ser vista como um "sistema", e o que se pretende compreender é o funcionamento (íntegro ou alterado) desse sistema, e tudo o que releva da ordem do social.

Aliás, no século XX as ciências humanas tiveram significativa evolução, o que, por certo, inclui a Lingüística. Intitulada como ciência da linguagem, a Lingüística serve de parâmetro para outras ciências, que se apóiam em seus construtos teóricos com o intuito de desenvolver-se, a exemplo da antropologia, da sociologia e da psicologia. Esboçam-se, assim, os laços da interdisciplinaridade entre elas.

A importância de uma visão interdisciplinar entre a Lingüística e as demais áreas das ciências do homem mereceu lugar de destaque nos escritos de Roman Jakobson¹¹ (1970). Em seu livro "Lingüística. Poética. Cinema", cita o Décimo

¹⁰Franz Joseph Gall (1758-1828) inaugurou a Frenologia, na qual deslocou a localização das faculdades mentais dos ventrículos para o encéfalo. Postulou a existência de outras faculdades mentais além daquelas localizadas nos ventrículos e não assumiu totalmente os princípios empiristas, apesar de ter sofrido a influência deles em sua metodologia (VIEIRA, 1992, p.10).

¹¹Conforme Mattoso Câmara (1970), Roman Jakobson, uma das maiores figuras da Lingüística contemporânea, nasceu em Moscou, em 1896. Estudou no *Instituto Lazarev de Línguas Orientais*, na Rússia, e fez seu doutorado na *Universidade de Praga*, em 1930. Seus interesses de estudos sempre foram muito amplos, abrangendo desde a dialectologia até o folclore de sua pátria. Foi um dos fundadores e depois presidente do *Círculo Lingüístico de Moscou* (1915-1920), este que gerou

Congresso Internacional de Lingüistas (Bucareste, 1967) como evento precursor da instituição de relações entre a ciência da linguagem e as várias disciplinas adjacentes.

Assaz importante é que o problema das inter-relações entre as ciências do homem parece centrar-se na Lingüística. O fato se deve primordialmente à configuração inusitadamente regular e auto-suficiente da linguagem e ao papel basilar que desempenha no quadro da cultura; e, de outro lado, a Lingüística é reconhecida quer por antropólogos quer por psicólogos como a mais progressista e precisa dentre as ciências humanas e, portanto, como um modelo metodológico para as restantes disciplinas da mesma área. (JAKOBSON, 1970, p.13)

Jakobson relata que a necessidade de ampliar as fronteiras das relações da Lingüística com outras ciências já havia sido exposta por Sapir, em 1928, depois do Primeiro Congresso de Lingüistas, realizado em Haia. Para Sapir, os lingüistas precisavam encarar a "invasão" de outras ciências, no campo da linguagem, dada a mutualidade de interesses entre elas e a Lingüística.

As relações com outras ciências têm uma repercussão bastante grande entre os estudiosos do campo da linguagem, de forma que se pode encontrar nas obras da maioria deles notas que retratam, de alguma maneira, posições a esse respeito. Saussure, por exemplo, caracteriza que os empréstimos e as concessões entre as ciências da linguagem são muito estreitos, e, por isso, é difícil muitas vezes

o nascimento do formalismo soviético. De 1920 até invasão das tropas de Hitler ao país, Jakobson viveu na Tchecoslováquia e, apesar de estar sempre em contato com os formalistas, ia aos poucos se distanciando de toda a problemática que envolvia as questões literárias, aproximando-se cada vez mais do estruturalismo. Em 1928, em colaboração com J. Tynjanov precedia conceitos da *Antropologia Estrutural*, quando falava nas "leis estruturais próprias" das diversas "séries" históricas. Após a invasão da Tchecoslováquia, exilou-se na Escandinávia e publicou seu livro fundamental *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgestze* (1941). Nesse ano, mudou-se para os Estados Unidos e lá lecionou em várias universidades. A história de Jakobson subscreve, de certa forma, contribuições da Lingüística estrutural para a teoria da comunicação, a Antropologia, a literatura (principalmente a poética), a gramática, a arte da tradução e as pesquisas acerca dos distúrbios da fala.

estabelecer os limites destas relações. Considera ainda que: "...na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro. Seria inadmissível que seu estudo se tornasse exclusivo de alguns especialistas; de fato, toda a gente dela se ocupa pouco ou muito..." (SAUSSURE, 1914-1981, p.14).

Essa importância aparece sublinhada nos escritos de Piaget,¹² que, como psicólogo, associa conhecimentos lingüísticos às soluções e explicações de seus experimentos.

A Lingüística é sem dúvida a mais avançada das ciências sociais, por sua estruturação teórica, tanto quanto pela precisão de sua tarefa, e mantém com outras disciplinas relações de grande interesse. (PIAGET, 1966, p.25)

Cabe enfatizar que, apesar de o estudo da linguagem estar contido nos mais antigos ramos do conhecimento, é a rica experiência científica da Lingüística que permite questionar tanto o lugar que ela preenche entre as ciências humanas quanto a forma com que a interdisciplinaridade atua nos diferentes campos das ciências, possibilitando uma reciprocidade sem quebrar valores intrínsecos de cada uma delas.

Em seu texto "A Lingüística em suas relações com outras ciências",¹³ Jakobson descreve como os fundamentos lingüísticos se inter-relacionam com os

¹²Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia. Jean Piaget nasceu no dia 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça. Seu pai, um calvinista convicto, era professor universitário de Literatura medieval. Piaget foi um menino prodígio. Interessou-se por História Natural ainda em sua infância. Aos 11 anos de idade, publicou seu primeiro trabalho sobre sua observação de um pardal albino. Esse breve estudo é considerado o início de sua brilhante carreira científica. Aos sábados, Piaget trabalhava gratuitamente no Museu de História Natural. Piaget frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia. Ele recebeu seu doutorado em Biologia em 1918, aos 22 anos de idade. Após formar-se, Piaget foi para Zurich, onde trabalhou como psicólogo experimental. Lá ele frequentou aulas lecionadas por Jung e trabalhou como psiquiatra em uma clínica. Essas experiências influenciaram-no em seu trabalho. Ele passou a combinar a psicologia experimental – que é um estudo formal e sistemático – com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes. (www.penta.ufrgs.br)

fundamentos teóricos das ciências humanas e das ciências naturais, resultando em novos campos do saber, entre eles a semiótica,¹⁴ a semiologia,¹⁵ a psicolingüística, a neurolingüística, a sociolingüística.

Sob a compreensão da semiótica, a linguagem natural pode ser transformada em linguagens mais ou menos formalizadas, dependendo do propósito com que ela é empregada. Assim, lingüistas e lógicos se unem no estudo das linguagens. A lingüística pura realiza uma análise intrínseca da linguagem natural, enquanto a lógica se baseia nas linguagens formalizadas, e dessa forma as duas conseguem manter conexões efetivas entre si; conexões essas que ecoarão nas diversas disciplinas formais.

Um bom exemplo disso é a matemática, que, a um só tempo, é a mais complexa linguagem formalizada e uma atividade verbal; por isso pressupõe a Lingüística e como lingüística matemática deve satisfazer tanto conhecimentos lingüísticos quanto científico-matemáticos. Outro exemplo tem-se na investigação da arte verbal, pertencente aos estudos da ciência semiótica, cuja abrangência é descrita por Jakobson da seguinte maneira: "A análise da arte verbal encontra-se no âmbito imediato dos interesses e tarefas vitais do lingüista e impõe-lhe máxima atenção às complexidades da poesia e da poética." (JAKOBSON, 1970, p.20).

¹³Ver: "Linguística. Poética. Cinema." Textos de Roman Jakobson. São Paulo: Perspectiva, 1970. p.11-65.

¹⁴A história da Semiótica está estreitamente associada ao norte-americano Charles Sander Pierce (1839-1914). Pierce levantou a importância em se estabelecer uma ciência geral dos signos, dedicando uma vida de estudos na tentativa de classificar esta ciência ou, como ele mesmo designava, a "doutrina dos signos". Como lógico e axiomático, esperava assentar a lógica sobre a teoria dos signos, acreditava que a semiótica classificava-se como uma doutrina formal dos signos, a qual incluiria num cálculo lógico o conjunto dos sistemas significantes.

¹⁵Apesar de, muitas vezes, a literatura trazer como sinonímia a terminologia semiótica e semiologia, é importante ressaltar a diferença que está por trás dos dois termos: semiótica está relacionada a Pierce, e com isso diretamente ligada à lógica; a semiologia, cunhada por Saussure, está centrada nas línguas naturais.

Jakobson (1970, p.15) destaca ainda a perseverança de Saussure para criar uma ciência cujo objeto seriam as leis de criação e transformação dos signos e de seu sentido. Com efeito, Saussure facultou a existência de uma ciência geral dos signos, porém, com uma visão direcionada às línguas naturais, esperava desvendar questões intrínsecas dos signos. Para ele,

Pode-se conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seu seio da vida social; formaria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamar-lhe-emos semiologia (do grego *sémêion*, signo). Ela dir-nos-á em que é que consistem os signos, quais são as leis que os regem. Uma vez que ainda não existe, não podemos dizer o que é que ela será; mas tem direito à existência, o seu lugar está determinado de antemão. A Lingüística não é senão uma parte dessa ciência geral, as leis que a Semiologia há-de descobrir serão aplicáveis à Lingüística, e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos. (SAUSSURE, 1914/1981, p.24)

Assim, para Saussure (1914/1981), a semiologia está além do formalismo único da Lógica e da Lingüística, uma vez que supõe a inclusão da questão do social aos estudos dos signos, o que promove uma aproximação com outras áreas da ciência, entre elas a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia.

Com relação a essa aproximação, Kristeva entende que, ao unir conhecimentos teóricos dessas ciências, é possível para a Semiótica elaborar uma teoria da significação e do conhecimento. Em resumo, a Semiótica para se estabelecer com força explicativa e atingir seu objeto, que é a comunicação, precisa estar acompanhada de uma teoria sociológica, antropológica ou psicanalítica. A Antropologia Social e a Sociologia, como disciplinas de uma Ciência da Comunicação,¹⁶ buscam na Lingüística, explicações para como o indivíduo interpreta a sociedade a partir de seu comportamento verbal.

Na perspectiva interdisciplinar, as ciências econômicas também têm suas bases teóricas mescladas com a Lingüística; é o que explica Hockett (1948, citado

¹⁶Levi-Strauss (1958, p.95) foi o primeiro a levantar a hipótese de uma ciência da comunicação, a qual interpretaria a sociedade, no seu conjunto, em função de uma teoria da comunicação. Estariam integradas nessa Ciência da Comunicação a Antropologia Social, a Economia e a Lingüística.

por JAKOBSON, 1970, p.25), ao afirmar que: "a troca de 'utilidades' convertidas em palavras, o papel direto e concomitante da linguagem em todas as transações monetárias e a conversibilidade do dinheiro em mensagens puramente verbais, tais como os cheques ou outras obrigações" colocam a ciência lingüística e as ciências sociais em um mesmo plano, promovendo um intercâmbio entre suas teorias com um único propósito: a comunicação.

Já a inter-relação entre a Psicologia e as ciências da comunicação surgiu a partir da tendência estrutural da ciência da linguagem, unindo ao tratamento dos problemas verbais questões lingüísticas interiores. A diferença entre as duas ciências está no fato de que a psicologia da linguagem trata dos interlocutores individualmente, considerando suas naturezas, *status* internos e personalidades, enquanto a ciência da comunicação aborda os interlocutores nas várias formas de comunicação, considera-os em seus diferentes papéis e sob as distintas regras de interlocução às quais estão submetidos.

Jakobson ressalta, porém, que a compreensão mais aprofundada "da relação entre o organismo humano e suas aptidões e atividades verbais" advém "da ajuda mútua de neurobiólogos e lingüistas numa indagação comparativa sobre as várias lesões do córtex e as deficiências afásicas resultantes". (JAKOBSON, 1970, p.53). Em consequência, surgem novas perspectivas referentes à compreensão das funções cerebrais, bem como avanços na ciência da linguagem e de outros sistemas semióticos, ou de comunicação.

Assim, deve-se reconhecer que a interdisciplinaridade promove um desenvolvimento global da Ciência, impulsionando o surgimento de inovações em cada um dos campos do saber, individualmente. Na Lingüística, por exemplo, irrompem novas áreas de conhecimento, a Neurolingüística, a Psicolingüística e a Aquisição de linguagem. Essas áreas, centradas nas bases teóricas da Lingüística, da Psicologia e das Neurociências, buscam responder a questões pendentes nos respectivos campos, de forma a relacionar linguagem e mente, e a aquisição da

linguagem, bem como seu desenvolvimento, estruturação e reorganização, nos casos em que ela se apresenta alterada.

1.1.1 (Re)Aquisição da Linguagem

É no estudo da Aquisição da Linguagem que concorrem de forma mais evidente as questões multidisciplinares. No entendimento de Scarpa, ela constitui "uma arena privilegiada" para o debate reflexivo da Lingüística, da Psicologia Cognitiva, principalmente, e da Psicolingüística (SCARPA, 2001, p.205). Ao lado disso, e talvez em decorrência dessa especificidade, a própria aquisição da linguagem encontra-se subdividida em outros campos de estudo. Scarpa relaciona entre esses campos: a aquisição da língua materna, aquisição da segunda língua e aquisição da escrita.¹⁷

Dessa aglutinação de interesses em torno da aquisição de linguagem, três linhas teóricas são destacadas: o gerativismo, o cognitivismo construtivista e o interacionismo social (sociointeracionismo).

Durante muito tempo defendeu-se, nos estudos sobre processos e mecanismos de aquisição de linguagem, o pensamento behaviorista ou ambientalista, que acreditava que a aprendizagem da linguagem estaria vinculada à exposição ao meio, associada a mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta. Esse pensamento teórico tem suas bases no trabalho de

¹⁷Scarpa descreve cada uma delas separadamente: "a) aquisição da língua materna, tanto normal quanto "com desvios", recobrindo os componentes 'tradicionais' dos estudos da linguagem, como fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia, aspectos comunicativos, interativos e discursivos da aquisição da língua materna. Sob a égide de 'desvios', contam-se: aquisição da linguagem em surdos, desvios articulatórios, retardos mentais e específicos da linguagem etc.; b) aquisição de segunda língua, quer como bilingüismo infantil ou cultural, quer na verificação dos processos pelos quais se dá a aquisição de segunda língua entre adultos e crianças, seja em situação formal escolar, seja informal de imersão lingüística; c) aquisição da escrita, letramento, processos de alfabetização, relação entre a fala e a escrita, entre o sujeito e a escrita nesse processo etc.". (SCARPA, 2001, p.206).

Skinner,¹⁸ que em 1957 publicou o "Verbal Behavior", esperando dar conta, com sua teoria de aprendizagem, de tudo o que estava relacionado ao comportamento humano. Isto é, a partir do momento em que a criança recebesse estímulo, sua fala iria se desenvolvendo e chegaria cada vez mais próxima à fala do adulto.

Nesse contexto, a criança é entendida como um organismo vazio, que será preenchido e moldado, como produto de reforço, pelo adulto. Seguindo esse pensamento, questiona-se: qual a garantia que se tem a respeito da identificação do mecanismo de reforço que conduziu o aprendizado da língua? Em outras palavras, se a ocorrência de uma produção depende de um estímulo, como saber qual o estímulo que levou à produção verbal ou, em rigor, o que determinou a enunciação?

Após inúmeros debates, esse posicionamento foi superado no fim da década de 1950, por Noam Chomsky,¹⁹ com a visão inatista. Em oposição às linhas que compreendem que a aquisição de linguagem se dá a partir de mecanismos genéricos de aprendizagem, Chomsky descarta completamente o empirismo adotando uma posição racionalista, que toma a linguagem como uma estrutura

¹⁸Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), psicólogo americano comumente tido, erroneamente, como fundador do Behaviorismo, foi o mais famoso representante desta corrente da psicologia, cujo verdadeiro fundador foi seu compatriota John Watson. Nasceu em 20 de março de 1904 na pequena cidade de Susquehanna, na Pennsylvania. Seu pai era advogado e sua mãe uma mulher de personalidade forte que o criou segundo padrões muito exigentes de educação. Um menino de índole intelectual e amante da liberdade, reagiu às exigências domésticas, preferindo a vida fora de casa, e a escola; e escolheu a profissão de escritor. Graduiu-se em língua inglesa no colégio de Hamilton, no Norte do Estado de Nova York, onde não se adaptou muito bem, avesso ao jogo de futebol e a encontros sociais. Escrevia no jornal da escola com manifesto radicalismo, escrevendo contra a própria escola, os professores e mesmo colegas estudantes, sem ocultar que era ateu, apesar de estar em uma Universidade onde a presença diária ao serviço religioso na capela era uma exigência (www.eltrones.com.br).

¹⁹Noam Chomsky Importante lingüista contemporâneo, nascido em 1928 nos EUA, filho de pais ucranianos, é também um dos mais lúcidos e críticos pensadores contemporâneos. Atento observador da cena internacional, Chomsky tem tido posições solidárias e críticas em todas as situações de conflito internacional, do Vietnã, à América Latina, da Palestina a Timor. Atualmente é diretor do Departamento de Línguas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) (www.filosofiaclinica_ce.com.br/biografias/chomsky.html).

cognitiva inata. Em resumo, para ele, a linguagem é preestabelecida na herança genética de cada ser humano, e conclui:

No caso da linguagem, deve-se explicar como um indivíduo, a partir de dados muito limitados, desenvolve um saber extremamente rico: a criança, imersa numa comunidade lingüística, confronta-se com um conjunto muito limitado de frases, na maioria das vezes imperfeitas, inacabadas, etc..., entretanto, ela chega, num tempo relativamente curto, a 'construir', a interiorizar a gramática de sua língua, a ser induzido só dos dados de sua experiência. Concluimos, disso, que o saber interiorizado deve ser extremamente limitado por uma propriedade biológica; e sempre que nos defrontamos com uma tal situação, em que um saber é construído a partir de dados muito limitados e imperfeitos (e isto de maneira uniforme e homogênea entre os indivíduos), poderemos concluir que um conjunto de coerções apriorísticas determina o saber (o sistema cognitivo) obtido. (CHOMSKY, 1977, p.69)

Assim, a linguagem tomada sob a perspectiva teórica de Chomsky é adquirida como o resultado do desencadear de um dispositivo inato inscrito na mente, baseado no princípio da Gramática Universal (GU), que é: "uma caracterização destes princípios inatos, biologicamente determinados, que constituem o componente da mente humana – a faculdade da linguagem" (CHOMSKY, 1986, p.24).

Em posição contrária a essa, rejeitando a idéia da gramática universal inscrita na mente humana, encontra-se o cognitivismo construtivista gerado com base nos estudos de Piaget, para quem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem derivam da progressão do raciocínio na criança. Conforme a explicação de Piaget,

A linguagem não constitui a origem da lógica mas, pelo contrário, é estruturada por ela. Em outros termos as raízes da lógica terão de ser buscadas na coordenação geral das ações (incluindo condutas verbais) a partir do nível sensório-motor cujos esquemas parecem ter importância fundamental desde o princípio. (PIAGET, 1993, p.78)

Sob essa perspectiva, o aparecimento da linguagem se dá na superação do estágio sensório-motor, etapa em que as construções cognitivas da criança estão baseadas em percepções e movimentos, de forma que a criança organiza, ao final dessa fase, um conjunto de subestruturas cognitivas que irão embasar o seu desenvolvimento progressivo, na seqüência. Todavia, o modelo do cognitivismo construtivista, proposto por Piaget, não faz nenhuma referência às influências

relacionadas ao papel do social e das outras pessoas no desenvolvimento da linguagem.

Esse avanço seria obtido pelo modelo de aquisição de linguagem proposto por Vygotsky,²⁰ na década de 1930, porém conhecido no ocidente apenas na década de 1970. Ao evidenciar a origem social e cultural, o autor afirma que é na interação entre o meio e a criança que se dão os processos de aquisição da linguagem. O interacionismo rejeita a noção de "desenvolvimento" ou "construção"; sob esse novo enfoque, o que identifica as mudanças no processo de aquisição são as diferentes relações do sujeito com a língua. Classificando-se como uma perspectiva psicolingüística, inspira-se na corrente funcionalista e pragmática vigente no campo da Lingüística, na época. De acordo com Halliday, "a gramática, como tal, surge quando a criança usa a linguagem como um meio para organizar e armazenar suas experiências" (HALLIDAY, 1982, p.13, 32).

Dando continuidade aos estudos de aquisição de linguagem, surge uma derivação do interacionismo social de Vygotsky, o sociointeracionismo. Centrada na hipótese de que o desenvolvimento lingüístico tem sua base na interação social e na troca comunicativa da criança e seus interlocutores, essa linha de pensamento concebe a linguagem como constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. No Brasil, a psicolingüística desenvolvida na Universidade de Campinas (Unicamp), em São Paulo, tem como referência a teoria sociointeracionista, presente principalmente

²⁰Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Rússia. Fez o primeiro grau em Gomel e concluiu seus estudos superiores em 1917, na Universidade de Moscou, tendo se especializado em literatura, área em que iniciou suas pesquisas. Lecionou literatura e psicologia em Gomel; fundou a revista literária Verask. Ainda nesse período, entre 1917 e 1923, criou um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores. Voltou para Moscou, em 1924; trabalhou no Instituto de Psicologia e no Instituto de Estudo das Deficiências, criado por ele. Com seu grupo iniciou estudo sobre a crise na psicologia, assim, surgiram propostas inovadoras como a relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Vygotsky foi ignorado no Ocidente e teve a publicação de suas obras suspensas, entre 1936-1956, na Rússia. Morreu aos 38 anos, de tuberculose. Hoje seu trabalho vem sendo muito valorizado (4.^a capa do livro "Formação Social da Mente, 1984-1992).

nos trabalhos de Cláudia de Lemos, para quem: "O objeto de estudo que se toma é a linguagem enquanto atividade do sujeito. Neste caso, enfrenta-se a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade deste objeto. Os processos dialógicos são revalorizados." (DE LEMOS, 1982, p.13).

Assim, pela interação, com o outro, é produzida a estruturação do diálogo; as construções dialógicas da criança vão estar baseadas em uma perspectiva estruturante do enunciado do interlocutor. Dessa forma, De Lemos (1989), tomando o diálogo como unidade mínima de análise e observando o processo de desenvolvimento de linguagem na infância, isola três processos dialógicos responsáveis pelos progressos da criança: os processos de especularidade, de complementaridade e de reciprocidade.²¹

Esses fundamentos da teoria sociointeracionista assumem significativa importância para o estudo da linguagem patológica, como é o caso desta pesquisa. Vale, porém, esclarecer que, ao utilizar tais fundamentos na análise da linguagem de pacientes afásicos, pretende-se apenas fazer uso de aspectos teóricos que auxiliem na tarefa de desvendar os processos envolvidos na reconstrução do objeto lingüístico. Isto porque, não se deve esquecer que o sujeito afásico, apesar de apresentar alterações em diferentes níveis lingüísticos e necessitar reelaborá-los, é um sujeito adulto que tem estruturadas suas experiências, podendo estabelecer relações bastante complexas. Para Coudry:

Tomar por base uma teoria sócio-interacionista da construção de objetos lingüísticos reflete a minha convicção de que a reconstituição do sujeito afásico e de sua linguagem envolve os mesmos fatores: o jogo dialógico, a construção conjunta da significação, o recurso ao ponto de vista do interlocutor, a utilização dos interlocutores como base para os parâmetros da interlocução e da aceitabilidade social de suas expressões, a partilha e

²¹Conforme De Lemos (1982, p.65), o processo de especularidade inicialmente caracteriza-se pela "imitação" e interpretação, por parte do adulto da fala da criança, que inverte esse processo passando ela a "imitar" a fala do adulto, resultando nas primeiras produções lingüísticas da criança. O processo de complementaridade caracteriza-se pela retomada da fala do adulto e a complementação, por parte da criança, da produção lingüística do adulto. O último processo que a autora descreve é o de reciprocidade, que está ligado à reversibilidade de papéis no diálogo entre criança e adulto.

negociação das pressuposições que lhe permitam assumir na interlocução seus papéis reversíveis, etc. (COUDRY, 1988, p.59)

São essas razões também que levam esta pesquisa a amparar-se nos fundamentos teóricos do interacionismo social ou sociointeracionismo. Incluem-se, dessa forma, no estudo de caso, aspectos históricos e sociais da linguagem, bem como a atividade do sujeito na situação efetiva da fala. Sob esse enfoque, o sujeito não é visto de forma isolada, sua constituição se dá por meio de uma ação conjunta com o outro e com o mundo.

A aquisição e reaquisição assumem a mesma importância, uma vez que essas atividades propiciam ao sujeito, nas palavras de Coudry (1988, p.15), "explorar recursos de sua linguagem e reutilizar elementos na construção de novos objetos lingüísticos". Nesse sentido, o afásico, como a criança em fase de aquisição, inserido no jogo dialógico retoma elementos da sua própria fala, ou da fala do outro, em outros turnos da conversação, passando a reelaborá-los a partir da reorganização de seu discurso.

1.2 NEUROLINGÜÍSTICA

É recente o interesse pela questão de como a linguagem é representada e processada no cérebro e como ela se altera depois de uma lesão cerebral. O estudo científico das relações cérebro-linguagem começou no final da metade do século XIX, mas as descrições sobre os distúrbios da linguagem, resultantes de lesão cerebral, somente foram publicadas no início do século XX. A partir daí cientistas dos mais variados campos de atuação foram atraídos pelos estudos da linguagem patológica.

Inicialmente, a área da ciência que se preocupava com a questão cérebro-linguagem era denominada Frenologia, e suas bases estavam fixadas na crença de uma relação mútua entre linguagem e determinadas áreas do cérebro responsáveis por ela. Vinculada aos estudos de Gall, no início do século XIX, essa doutrina postulava "que as disposições morais e intelectuais dependiam de faculdades inatas

e distintas, que estariam inscritas no cérebro" (MORATO, 2001, p.150). Os frenologistas argumentavam, também, que o tamanho das porções do crânio refletia o tamanho do cérebro e que se poderia prever as capacidades do indivíduo apalpando sua cabeça.

Dessa forma, a linguagem, que até então era totalmente desconsiderada como realidade cerebral, é incluída entre as faculdades mentais localizadas no cérebro. Entretanto, a Frenologia é reconsiderada, e os estudiosos²² voltam-se à pesquisa dos aspectos da inteligência humana, principalmente da linguagem e os processos a ela relacionados, ampliam seus horizontes, passando a adicionar aos seus interesses questões referentes aos achados anátomo-fisiológicos da linguagem e suas alterações. Surgia, assim, a Afasiologia, gênese da Neurolingüística moderna.

Associa-se ao nome de Paul Broca²³ (1861) a evolução dos estudos afasiológicos. Broca acompanhou um paciente hospitalizado em função de alterações neurológicas. Apesar de aparentemente ter sua compreensão preservada, a produção verbal de Leborgne resumia-se ao monossílabo "tan" (pseudônimo pelo qual o paciente ficou conhecido). Após dez anos hospitalizado, "Tan", provavelmente tendo passado por outro episódio neurológico, teve seu quadro agravado e perdeu os movimentos do seu braço direito. Tempo depois, perdeu também os movimentos da perna direita; morreu em decorrência de uma infecção. A partir do histórico do paciente e das observações registradas pela

²²Os pesquisadores que desenvolveram teorias sobre as relações cérebro-linguagem, em sua maioria, eram clínicos e tiveram suas práticas clínicas como modelos para a elaboração de suas teorias. Entre eles, Gal, Jakobson, Broca, Wernicke, Lichtheim, Jackson, Head, Marie e Luria. As observações clínicas têm um importante papel, mas também têm suas limitações, como, por exemplo, o fato de nos relatórios clínicos as condições e a natureza das observações não estarem muito bem definidas ou controladas, podendo esta falta de detalhes e precisão criar importantes problemas na construção das teorias, ressalta Caplan (1987).

²³Paul Broca provou que a linguagem era independente dos demais centros cognitivos. Historicamente contribuiu para os conceitos básicos da Neurolingüística (GREGOLIM, 1996, p.14).

autópsia,²⁴ Broca dividiu o caso em três estágios e concluiu que a lesão inicial estivera localizada na base da terceira circunvolução frontal do cérebro, origem do déficit isolado da linguagem que Leborgne passou a apresentar. Broca, então, sugeriu que nesse lugar localizava-se a sede da linguagem no cérebro.

Passados treze anos dos achados de Broca, Wernicke²⁵ publicou um trabalho (1874) em que problematizava as concepções anátomo-patológicas. Estabeleceu um modelo de apresentação de linguagem e processamento cerebral, assumindo a posição de que as faculdades mentais não se localizavam em partes determinadas no cérebro, mas eram construídas a partir da conexão de diferentes regiões. Com essa polêmica, inaugurou a teoria conexionista.²⁶

Paralelo a isso, persistiam algumas pesquisas fundadas no localizacionismo puro. Tanto é assim que Déjèrine, em 1891, com a análise da história de um paciente, definiu a existência de um centro para a leitura no lóbulo parietal esquerdo. Era o caso de um engenheiro que havia sofrido um AVC e apresentado como seqüela inabilidades para leitura de letras, palavras ou sentenças; para enxergar na metade do campo visual direito e para nomear cores. Esse paciente era, antes do episódio neurológico, um músico amador e podia ler partituras; depois da lesão, também perdeu essa capacidade. No entanto, muitas de suas habilidades relativas à escrita

²⁴Os resultados das autópsias enriqueciam as pesquisas desse século, de forma a comprovar os pensamentos teóricos dos estudiosos que se preocupavam com os assuntos relacionados ao cérebro nessa época.

²⁵Carl Wernicke (1848-1905), contemporâneo de Kraepelin, pode ser tido como o precursor da escola psiquiátrica alemã, cujo método de investigação manteve estreita ligação com os conceitos oriundos da neurologia, que na época de Wernicke obteve importantes avanços com pesquisadores como Meynert, os estudos de Weigert sobre a neuróglia e os de His e Flechsig sobre a relação temporal entre o desenvolvimento axônico e a bainha mielínica. A obra capital de Wernicke, o seu "Gundriss der Psychiatrie in Klinischen Vorlesungen", foi publicada em 1900 (www.academialetrasbrasil.org.br/histfrenologia.htm).

²⁶Entre os autores conexionistas estão Wernicke, Lichtheim e Geschwind, que compreendem as estruturas mentais como responsáveis por comportamentos cognitivos observados como uma coleção de processos independentes que estão por detrás da variação de atividades e admitem que tais processos são bem localizados no córtex. Nesta corrente, a tarefa do teórico é identificar o local dos processos cognitivos no cérebro (GREGOLIM, 1996, p.16).

estavam preservadas, tais como: escrita espontânea, ditado e cópia. Os dados obtidos na autópsia mostraram que o lóbulo parietal direito, na distribuição da artéria cerebral posterior, apresentava-se inteiramente enfartado. Isso levou Déjérine a explicar que, nessa porção do córtex, os valores dos sons das letras são pareados com suas formas ortográficas e, se esse for o caso, a desconexão entre a recepção da informação visual e esse centro poderia produzir uma patologia que impede a capacidade de leitura. Ressalvou, porém, que sua explicação só poderia ser referida a pacientes que tenham a escrita preservada (citado por CAPLAN, 1987).

Apesar das críticas cada vez mais contundentes, como aquela levantada por Marie, em 1906, em seu trabalho "Revisão da questão da afasia: a terceira circunvolução frontal esquerda não exerce nenhum papel especial na função da linguagem" (citado por GREGOLIM, 1996), tanto Broca como Déjérine contribuíram muito para o avanço dos estudos afasiológicos. Por exemplo, a idéia de que o centro da linguagem motora situava-se na área de Broca permaneceu vigente durante um século.

O evidente é que o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX foram marcados pelos debates entre as teorias localizacionistas,²⁷ inseridas no connexionismo, e as holísticas, que defendem, ainda que sob perspectivas diversas, que as funções psicológicas complexas não se restringem à localização cerebral, mas estariam submetidas à interação de diferentes regiões no cérebro.

Assim, seguindo os paradigmas teóricos da época, acatar o pensamento connexionista significava aceitar a idéia de que o sintoma está reduzido a uma simples localização, a comunicação, vinculada à destruição de certo canal, e a fala e a escrita constituiriam dois processos completamente independentes. Questões como estas sustentavam as críticas dos afasiólogos antilocalizacionistas, que, esperando respondê-las, buscam em outras ciências subsídios teóricos, motivando o surgimento de novos campos do saber.

²⁷Uma exposição mais detalhada sobre o assunto pode ser encontrada em: Gregolim, 1996, p.14-17. "Os modelo connexionistas".

Dessa forma, do interesse despertado nos estudos da linguagem, bem como dos processos nela envolvidos, nascem a Neuropsicologia (com bases funcionalistas) e a Neurolingüística (com bases estruturalistas).

Caplan²⁸ (1987) define a Neurolingüística como: "o estudo das relações entre cérebro e linguagem, com enfoque no campo das patologias cerebrais, cuja investigação relaciona determinadas estruturas do cérebro com distúrbios ou aspectos específicos da linguagem". Afirma que ela está relacionada a duas vertentes teóricas distintas: a europeia, sustentada nas questões dos estudos afasiológicos e psicolingüísticos, e a americana, apoiada na sociolingüística.

Independente de qualquer classificação, seja a exposta acima por Caplan, ou a defendida por Lecours & Lhermitte (1979) e Bouton (1984) que atribui à publicação do livro de Alajounine, Ombredane e Durand, em 1939, *Le syndrome de désintégration phonétique* o início da Neurolingüística ou até a proposta por Luria (1981) que coloca-a como um ramo da Neuropsicologia, isto é, define-a como um campo de estudo das perturbações verbais decorrentes de lesões cerebrais, pode-se dizer, de maneira geral, que a Neurolingüística é a ciência que estuda a cognição humana, especificamente a linguagem e todos os aspectos envolvidos por ela. Nesse sentido, o desenvolvimento dos estudos cognitivos conduz à evidência de que cérebro e linguagem apresentam uma estreita relação, estabelecida pelas diferentes áreas do córtex cerebral e as funções cognitivas, o que proporciona ao sujeito uma participação e integração com o mundo. Morato destaca que:

²⁸Caplan iniciou seus estudos dentro das Ciências Humanas em Cambridge no ano de 1968, tendo-os concluído em Lingüística no final de 1971, nesta mesma instituição. Mudou-se para Montreal, em 1975, para estudar Medicina, fazendo sua residência em Neurologia. Tornou-se mais tarde professor titular desta cadeira, na Universidade de Harvard. Apesar de sua primeira especialidade ser Neurologia, outras especialidades e áreas de interesses de pesquisa estão relacionadas a seu nome, entre elas: a afasia, a Neuropsicologia e as desordens de linguagem de uma maneira geral. É autor de muitos livros; suas obras de maior representatividade são: "*Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology*" e "*Language Structure, Processing and Disorders*". (neuro_www.mgh.harvard.edu/ref/caplan_david.html).

Linguagem e cérebro, dessa forma, funcionariam cada qual como um sistema dinâmico e flexível cujas regularidades não são determinadas *a priori* (ou seja, não fixadas de maneira inata ou biologicamente pré-determinadas), não são estruturas fechadas e autônomas (ou seja, não obedecem a padrões estáveis e homogêneos de existência). Antes estão na dependência de diferentes fatores que orientam nosso entendimento e nossa ação no mundo. (MORATO, 2001, p.144)

No Brasil, os estudos neurolingüísticos seguem a linha européia; tanto é assim que os trabalhos desenvolvidos nesta área na Unicamp/SP têm na lingüística sua principal referência. O estudo de Maria Irma Hadler Coudry, precursora de uma "nova" proposta neurolingüística, contrapõe-se às pesquisas de caráter clínico-terapêutico, desenvolvendo pesquisas teórico-analíticas, com acompanhamento longitudinal do sujeito cérebro-lesado, com vistas na programação de atividades de reconstrução da linguagem a partir do princípio lingüístico-discursivo.

A intervenção direcionada sob esse enfoque permite ao sujeito cérebro-lesado agir sobre suas dificuldades, organizando formas alternativas de lidar com elas, visando atingir a significação. A relação não é baseada no déficit ou no que se perdeu, mas os processos patológicos são tomados como uma prática de determinada situação e relacionados aos processos normais de significação. As situações interativas, criadas entre afásico e não afásico, por exemplo, são contrapostas com o uso social da linguagem, de maneira que o afásico perceba "que o sentido não é dado previamente, mas se faz em meio a contingências enunciativas e ântropo-culturais" (COUDRY, 2002, p.113).

1.3 A AFASIOLOGIA E SEUS FUNDAMENTOS

A síndrome afásica com toda sua abrangência passaria a constituir o centro da análise lingüística somente na segunda metade do século XX. Com efeito, se os primeiros apontamentos sobre a afasia resumiam-se a descrições de casos clínicos elaboradas por médicos ou neuropatologistas seguindo ditames tradicionais, os estudos lingüísticos do início desse século consideravam-na um elemento de teste e comprovação de suas teorias. Daí porque a afasia era classificada não como

um problema de linguagem, mas sim como uma alteração "dos aspectos internos, subjetivados e representacionais" (MORATO, 2001, p.153).

Sob o paradigma do estruturalismo,²⁹ as afasias foram divididas da seguinte maneira: fluentes e não-fluentes, anteriores e posteriores, motoras e sensoriais. Dessa forma, a classificação das afasias se dava a partir dos sintomas identificados. Logo, se o sujeito apresentava alteração da expressão, supunha-se uma lesão na parte anterior do córtex cerebral acompanhada de sintomas como o agramatismo, a fala telegráfica e a apraxia buco-lábio-lingual. No caso de lesão na porção posterior do córtex cerebral, subentendiam-se problemas relacionados à compreensão, acompanhados de dificuldades nos aspectos semânticos da linguagem (anomia, dificuldade na seleção da palavra, dificuldade na escrita, entre outras), porém, com ausência de déficits articulatórios.

Dessa classificação originaram-se várias outras, e quase todas de alguma maneira acabavam seguindo a mesma orientação, principalmente no sentido clínico-terapêutico. Para se firmar uma mudança nesse padrão de classificação, bem como nas formas de intervenção das afasias, é preciso abandonar a distinção língua e fala, estabelecida por Saussure, e entender o falante como sujeito ativo, sob influências de questões histórico-culturais.

Nessa perspectiva, os suportes teóricos que direcionam este estudo estão situados na Neurolingüística moderna, que toma a afasia como um problema de linguagem, essencialmente lingüístico (sob o ponto de vista de Jakobson) e discursivo, não podendo se reduzir apenas aos níveis lingüísticos, isto é, à língua.

²⁹Os estudos afasiológicos, inicialmente, situavam-se nas bases do estruturalismo saussureano, que concebia a língua como sistema de código fechado, autônomo e homogêneo. Nesse sentido, a dicotomia língua e fala, proposta por Saussure, levou os estudos da afasia ao encontro do estudo da língua independentemente da fala, ou melhor, desligada da atuação do sujeito. Nas palavras de Saussure: "A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação." (SAUSSURE, 1914-1981, p.153).

Essa compreensão requer que a afasia seja revista a partir de sua própria definição, tal como o faz Coudry:

A afasia é uma perturbação de linguagem em que há alteração de mecanismos lingüísticos em todos os níveis, tanto do seu aspecto produtivo (relacionado com a produção da fala), quanto interpretativo (relacionado com a compreensão e com o reconhecimento de sentidos), causada por lesão estrutural adquirida no Sistema Nervoso Central, em virtude de acidentes vasculares cerebrais (AVCs), traumatismos crânio-encefálicos (TCEs) ou tumores. (COUDRY, 1988, p.5)

Classificada como uma seqüela (decorrente de uma lesão cerebral), a afasia pode vir acompanhada de alterações de outros processos cognitivos e sinais neurológicos, entre eles agnosias visuais e/ou auditivas, paralisia, apraxia (alteração do gesto), disfagias (dificuldade de deglutição), e outras. A alteração pode manifestar-se tanto na expressão oral como na compreensão, atingindo a leitura e, ou, a escrita.

Além disso, como a *afasia* é uma alteração de linguagem, que ocorre como *seqüela de uma lesão cerebral adquirida*, longe do convívio social, as práticas mais simples como assinar um cheque, falar ao telefone, conversar com amigos, entre outras, podem parecer obstáculos intransponíveis ao afásico. O fato é que, quanto mais inserido ao meio o afásico estiver, melhor será seu prognóstico para a reconstrução da linguagem alterada.³⁰ Conforme destaca Morato:

³⁰O AVC pode surgir de repente e sob circunstâncias muito diferentes, sem sintomas prévios, de forma que na maioria das vezes a pessoa não percebe que está prestes a ser acometida por um episódio neurológico. Sua causa mais comum é o acidente vascular cerebral, podendo ser hemorrágico (com sangramento no cérebro), ou isquêmico (caracterizado pela falta de oxigenação no cérebro). Entre os fatores causais estão: o fumo, o álcool, a pressão alta, o diabetes, o excesso de gordura no sangue, entre outros. Popularmente conhecido como "derrame", o AVC, pode ocorrer em função da arterioesclerose (entupimento de vasos sanguíneos, por placa de gordura no cérebro), ou pelo desprendimento de um coágulo, vindo do coração.

³⁰Morato exemplifica prática da interação envolvendo sujeitos afásicos e não afásicos, citando o CCA, no IEL, na UNICAMP. "Do ponto de vista institucional, o CCA, cujas atividades têm sido coordenadas pela prof.^a Maria Irma Hadler Coudry e por mim, recobre três funções básicas e inter-relacionadas: de assistência e apoio a sujeitos cérebro-lesados e suas famílias, de docência (graduação e pós-graduação área de Neurolingüística, bem como atividades de extensão, como cursos de formação e divulgação) e de pesquisa (estudos individuais e integrados)". (MORATO, 2001, p.156).

Qualquer que seja o cenário, ele acaba por influenciar fortemente o processo de recuperação da linguagem ou a possibilidade de adaptação ou reinserção sócio-ocupacional de sujeitos afásicos. Nesse caso, a afasia deixa de ser apenas uma questão de saúde, uma questão lingüística, uma questão cognitiva. A afasia torna-se uma questão social. (MORATO, 2003, p.18)

1.3.1 A "Fala" do Sujeito

Mesmo não tendo nunca empregado em seus fundamentos a palavra *estrutura*, Saussure, com a publicação do "*Cours de Linguistique Générale*", foi o precursor do estruturalismo moderno. Apesar de sempre fazer referência ao sistema, seus pensamentos continham o embrião da concepção "estrutural".

É uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de um certo som com um certo conceito. *Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema de que faz parte; seria crer que se pode começar pelos termos e construir o sistema somando-os, quando ao contrário é o todo solidário que é preciso partir para obter por análise os elementos que ele encerra.*³¹ (SAUSSURE, 1914/1981, p.157)

Nesse sentido, Benveniste³² (1976, p.100) destaca que o estruturalismo em Saussure pode ser caracterizado pelo acréscimo à noção de língua como sistema de dois outros princípios também presentes em sua teoria: que a língua é forma, não substância, e que as unidades da língua não podem definir-se a não ser pelas suas relações.

Essas reflexões serviram de base aos três lingüistas russos, R. Jakobson, S. Karcevsky e N. Trubetzkoy, considerados pioneiros na expressão do estruturalismo. Em 1928, no Congresso Internacional de Lingüistas em Haia e, mais tarde, no cerne das teses registradas no Círculo Lingüístico de Praga, surge a noção de "estrutura",

³¹Foi utilizado o recurso it para dar ênfase à concepção estrutural que está por detrás da citação.

³²Émile Benveniste (1902-1976) era um discípulo de Antoine Meillet e ocupava a cadeira da gramática comparativa no Collège de France de 1937 até sua morte. Embora seu pensamento fosse influenciado muito pela lingüística de Saussure, as teorias de comunicação e da referência que desenvolveu eram completamente distintas daquelas de Ferdinand de Saussure.

no sentido de estar intimamente ligada à noção de relação dentro da definição de sistema. Benveniste conclui:

Cada sistema, sendo formado de unidades que se condicionam mutuamente, distingue-se dos outros sistemas pela organização que lhe constitui a estrutura. Certas combinações são freqüentes; outras, mais raras; outras enfim, teoricamente possíveis, não se realizam nunca. Encarar a língua (ou cada parte de uma língua – fonética, morfologia, etc.) como um sistema organizado por uma estrutura que é preciso desvendar e descrever é adotar o ângulo 'estruturalista'. (BENVENISTE, 1976, p.102)

Esse autor destaca que a oralidade é utilizada para escutar o que se pretende dizer, e o que está oculto nessa intenção é a expressão de um pensamento (como estrutura psíquica). No momento em que o pensamento se converte em uma enunciação, ele toma forma. Nas palavras de Benveniste (1976, p.69), esse conteúdo "recebe forma da língua e na língua, que é o molde de toda expressão possível; não pode dissociar-se dela e não pode transcendê-la". Isto é, a forma lingüística transmite o pensamento por meio da língua, que se organiza por combinações de signos, podendo compreender unidades menores ou maiores, constituindo, assim, uma grande estrutura.

O entendimento de que a estrutura é organizada na sua totalidade completa-se com a noção de hierarquia entre os elementos da estrutura. Jakobson (1966, p.56) comprova isso ao analisar a aquisição e a perda dos sons da linguagem na criança e no afásico, respectivamente.

Para Jakobson, como a afasia é uma perturbação da linguagem, qualquer descrição ou classificação das perturbações afásicas deve começar pela indicação de quais aspectos da linguagem são prejudicados nas diferentes espécies de tal desordem, e justifica a participação de lingüistas no acompanhamento das afasias. Em suas palavras:

Para estudar de modo adequado, qualquer ruptura nas comunicações, devemos, primeiro, compreender a natureza e a estrutura do modo particular da comunicação que cessou de funcionar. A Lingüística interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução. (JAKOBSON, 1954/1981, p.34)

Conforme Jakobson, o ato da fala envolve a escolha de determinados elementos lingüísticos e um posterior ajustamento de tais elementos. Pensando em nível lexical, quem fala seleciona palavras e faz combinações nas frases, seguindo regras sintáticas estabelecidas pela língua que está sendo utilizada. Os distúrbios da fala podem afetar de várias formas a habilidade que o sujeito tem para fazer esta escolha e ajuste das unidades lingüísticas. Para se poder realizar uma descrição, análise ou classificação das afasias, torna-se necessário saber qual destas duas operações (seleção ou combinação) está, de maneira principal, afetada.

Em concordância com Goldstein (1948),³³ Jakobson divide as afasias em dois grupos: no primeiro deles, a dificuldade principal se situa na seleção e substituição dos elementos lingüísticos, mantendo "preservada" a combinação e a contextura. O segundo grupo caracteriza-se por aquelas que têm nas questões de combinação e contextura, das entidades lingüísticas, uma maior deficiência mantendo relativamente estáveis as operações de seleção e substituição.

Jakobson descreve o afásico do primeiro grupo descrito acima, como muito dependente do contexto, apresentando dificuldade tanto na expressão como na compreensão de um discurso fechado. Dadas suas dificuldades para iniciar um diálogo, precisa sempre de uma situação efetivamente presente para cumprir sua tarefa verbal. No estágio crítico deste tipo de afasia, apenas a estrutura e os elos de conexão estão preservados. Quanto mais estiverem os enunciados contidos no contexto situacional, maiores as probabilidades de êxito para esta classe de pacientes.

³³Seu livro trata da apresentação de casos clínicos e da tipologia das afasias.

O autor destaca que o recurso à metalinguagem é necessário tanto para aquisição da linguagem como para seu funcionamento normal, e a anomia,³⁴ como uma característica das afasias, classifica-se como uma perda de metalinguagem. Considerando este pensamento, reforça-se as reflexões e críticas referentes à avaliação e ao tratamento dos sujeitos cérebro-lesados com bases nas práticas tradicionais, centradas na aplicação de testes-padrão e atividades metalingüísticas.

Jakobson conclui que pacientes desta categoria de afasia tomam a palavra por seu significado literal, quando a capacidade de seleção é alterada, é comum o aparecimento de metonímias, como, por exemplo: a substituição de garfo por faca, mesa por lâmpada, fumaça por cachimbo. Para ele, nestes casos a contigüidade domina o comportamento verbal do doente. Jakobson classifica esse grupo de sintomas como distúrbio da similaridade.

O segundo grupo descrito por Jakobson é o chamado distúrbio da contigüidade, que apresenta sua deficiência relacionada ao contexto; nestes casos a extensão e a variedade das frases encontram-se diminuídas. As regras sintáticas se perdem, caracterizando o *agramatismo*³⁵, a frase acaba por se mostrar apenas um "amontoado de palavras". O discurso fica reduzido, e aparecem expressões metafóricas, como: "óculo de alcance para microscópio" ou "luz de gás para fogo". Uma característica específica do agramatismo está na supressão da flexão verbal. O poder de preservação da hierarquia das unidades lingüísticas encontra-se alterado neste tipo de afasia.

De acordo com Jakobson, a metáfora é incompatível com o distúrbio da similaridade e a metonímia, com o distúrbio da contigüidade. Classificou o distúrbio da similaridade como afasia receptiva e o distúrbio da contigüidade como afasia

³⁴Anomia: dificuldade que o sujeito afásico apresenta de nomeação.

³⁵Na literatura, o termo agramatismo pode ser encontrado designando um tipo específico de afasia (afasia de Broca), ou simplesmente como um sintoma da síndrome afasiológica. No caso de Jakobson, agramatismo aparece como sintoma do que ele chama de distúrbio da contigüidade.

expressiva. A proposta de Jakobson referente aos estudos afasiológicos foi assumida por Luria.³⁶

Sob a influência de Jakobson, Luria retoma a Neuropsicologia, ao fim da década de 1950, integrando seu conhecimento e suas experiências sobre funções corticais superiores e psicologia do desenvolvimento às concepções lingüísticas desse autor. O interesse na valorização da linguagem, como a grande possibilidade de articulação entre os campos da psicologia e da neurologia, é muito evidente na história de Luria, o que o lança ao interior da Neurolingüística.

A partir desse ponto, a relação cérebro-linguagem é o foco de maior interesse nos estudos de Luria. Para ele, a linguagem é o produto de uma história social complexa. Juntamente com outros estudiosos de sua época (Vygotski, Hebb e Anokhin, por exemplo) rejeitou a idéia de que as complexas habilidades lingüísticas apresentavam uma localização direta com áreas circunscritas no córtex cerebral, de forma que a fala não pode ser entendida como uma faculdade imediata e que a aquisição da linguagem e performances lingüísticas precisam ser aceitas como "*sistemas funcionais complexos*". Para ele, as funções não podem estar localizadas em áreas separadas, mas sim distribuídas. Sugere, concordando com os resultados clínicos expostos por Jackson, contrapondo-se às descobertas de Broca e Wernicke, que a discussão deveria estar centrada nos níveis de organização da linguagem ou dos processos mentais e não na localização.

O grande trunfo da teoria não-localizacionista foi o fato de que, uma vez ocorrida uma lesão cerebral, as alterações que apareciam de linguagem eram distribuídas em diferentes partes do córtex e não estavam restritas a uma região

³⁶Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan. Iniciou seus estudos na psicologia e com muita facilidade passou a transitar e integrar conhecimentos vindos de outras áreas como a Neurologia e a Lingüística. Por meio do aprofundamento de seus estudos em soldados feridos a bala, buscou a formação médica e especializou-se em clínica neurológica; tornou-se desta forma neuropsicólogo, passando a tecer um olhar expressivo às questões da psicologia cognitiva. Com base nos ensinamentos de Vygotsky (seu mestre na época), direciona seus estudos ao desenvolvimento psicológico da criança (4.^a capa do livro "Pensamento e Linguagem", 1987).

específica. Por isso, ao tratar das afasias, Luria (1973) conclui que a competência e a performance das funções da linguagem são complexas e necessitam da interação de diferentes áreas corticais, porque o cérebro é um todo funcional complexo.

Luria propõe que se deve fazer uma análise profunda dos sintomas, de forma a qualificá-los, dividindo as alterações em primárias e secundárias, porque várias estruturas cerebrais integram-se para a realização de cada uma das funções mentais superiores. E, com isso, lança a proposta de que a organização do cérebro está dividida em três unidades funcionais:

- 1.^a unidade funcional básica – regula o tônus cortical (responsável pelo estado de vigília e sono). Esta unidade funcional abrange a formação reticular (vias ascendentes e descendentes), formações do hipotálamo, do tálamo óptico e hipocampo;
- 2.^a unidade funcional básica – toda mensagem recebida é processada e armazenada graças à capacidade da análise e síntese, das informações vindas do meio, pelos órgãos dos sentidos. As bases orgânicas desta unidade funcional são todas as extremidades corticais dos sistemas perceptivos;
- 3.^a unidade funcional básica – todo o comportamento ativo do homem é programado, regulado e controlado nesta unidade funcional, que tem as áreas anteriores do encéfalo, principalmente os lobos frontais, como responsáveis.

Conforme Luria (1973), as afasias ou alterações de linguagem resultam de uma lesão em qualquer área do hemisfério esquerdo e, também, nos casos em que a lesão primária se localize em uma área de importante participação para a determinação dos transtornos funcionais. Com este pressuposto, justifica sua afirmação de que a fala está inserida em um sistema funcional complexo que é mantido por um trabalho, de forma combinada, de todas as áreas do córtex cerebral as quais desempenham papéis específicos para o seu desenvolvimento. Portanto, a

ocorrência de uma lesão em qualquer estrutura acarretará um desequilíbrio global do sistema funcional, sendo que as alterações primárias estariam vinculadas diretamente à área da lesão e as secundárias seriam a extensão das primárias.

Classifica as afasias em:³⁷

- a) Afasia sensorial – acarreta problemas de compreensão, repetição, nomeação e escrita;
- b) Afasia acústico-amnésica – o sujeito não consegue armazenar informações;
- c) Afasia semântica – acarreta a incapacidade de percepção do sujeito das relações lógico-gramatical de uma língua;
- d) Afasia dinâmica – a espontaneidade do discurso aparece alterada;
- e) Afasia motora – que é dividida em afasia motora eferente e afasia motora aferente.

Ao explicar a afasia motora eferente, Luria coloca-a como uma alteração primária; nesta afasia a dificuldade para a fala não é apenas motora-articulatória, mas sim de competência gramatical para produzir e compreender sentenças. É a chamada afasia de Broca ou agramatismo. Nos casos mais graves a emissão de palavras e/ou frases chega, muitas vezes, a ser impossível. Para ele, a perda dos esquemas internos da palavra afeta tanto a linguagem oral como a linguagem escrita. Em decorrência disso, pode surgir na escrita a dificuldade de passar de uma letra para outra e conseqüentemente a incapacidade, não raras vezes, de escrever uma sílaba simples. As produções caracterizam-se pela perseveração da primeira letra escrita, acontecendo a escrita de uma série estereotipada de letras.

Luria et al. (1987, p.168) afirmam que a linguagem escrita difere da linguagem oral por ser uma linguagem sem interlocutor, na qual o motivo principal e

³⁷A citação da classificação das afasias de Luria neste texto tem finalidade estritamente informativa, visando oferecer ao leitor uma noção geral dos termos e seus significados. Para um aprofundamento sobre o assunto, sugere-se a leitura de "Um percurso pela História da Afasiologia: Estudos Neurológicos, Lingüísticos e Fonoaudiológicos." (VIEIRA, 1992, p.93-108).

o projeto inicial são determinados pelo próprio sujeito que está produzindo a linguagem escrita. A representação do outro (do receptor) deve ser mentalmente feita pelo interlocutor e, também, a suposta reação daquele a quem se dirige. Todo o processo de controle sobre a linguagem escrita está no sujeito que a transmite. O sujeito que faz uso da linguagem escrita, quando deseja expor seus conceitos e idéias, escreve para deixar mais claro seus pensamentos, para simplesmente verbalizá-los e desenvolvê-los. A linguagem escrita não apresenta nenhum meio não-verbal de complementação de expressão.

Toda a informação expressa na linguagem escrita deverá se apoiar somente na *utilização suficientemente completa dos meios gramaticais desdobrados da linguagem*. (LURIA et al., 1987, p.169)

Luria et al. (1987, p.169) concluem que a linguagem escrita deve incorporar um significado e abranger meios gramaticais suficientes para a transmissão da mensagem desejada. O interlocutor da mensagem precisa estar ciente de que o receptor caminha, através da linguagem exterior, até a linguagem interna exposta no texto. A possibilidade de releitura de tudo o que é escrito faz a principal diferença entre a linguagem escrita e a linguagem oral. De A origem de ambas as linguagens também é muito diferente; enquanto a linguagem oral caracteriza-se por constituir-se no processo de comunicação natural da criança com o adulto, chegando a concretizar-se como uma forma autônoma de comunicação verbal, a linguagem escrita surge como resultado de uma aprendizagem especial, que parte de um entendimento global da prática escrita das letras e das palavras para um objeto que delinea a idéia ou o pensamento que se deseja expressar.

De acordo com Luria et al. (1987), a criança que aprende a escrever opera no início não com idéias, mas com os instrumentos de sua expressão exterior. Em concordância com este autor, complementa-se que isto é também observado quando se analisa a escrita, logo após o episódio neurológico, de um sujeito cérebro-lesado, com seqüelas na produção deste modo de representação da linguagem. Os instrumentos de expressão, como na fase de aquisição da linguagem

escrita pela criança, se configuram como principal objeto da atividade. Operações que nunca são conscientes na linguagem oral necessitam de uma conscientização no início da aquisição ou reconstrução da linguagem escrita, tais como: a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra e a passagem de uma palavra à outra. É preciso algum tempo para que essas atividades se automatizem e sejam inconscientes como na linguagem oral.

Luria et al. (1987) ressaltam, também, que, apesar de distintas, as duas formas de representação da linguagem apresentam importantes inter-relações, que são percebidas, se analisadas nos indivíduos adultos, em fase de aquisição da escrita ou em sujeitos cérebro-lesados com seqüelas nesta modalidade da linguagem. O que transparece nesses casos é que em parte se transferem os procedimentos da linguagem oral e em parte se reflete a atividade de assimilação consciente de seus meios. Isto é, o sujeito escreve como fala e como age. Como exemplo disso, o autor cita uma produção de texto de um adulto que está adquirindo escrita e, portanto, ainda não tem total domínio sobre ela.

Saudações queridos mamãe, papai, irmã Nina e irmão Kolia. Lhes escreve vossa irmã Kátia. Eu gostaria de lhes contar (segue a enumeração de uma série de acontecimentos) e eu gostaria também de lhes contar (outra vez se enumeram fatos). (LURIA et al., 1987, p.172).

As formas usuais da linguagem oral estão refletidas na produção citada acima, como também o ato propriamente dito da escrita. A pessoa nesta fase de aquisição produz um texto como se estivesse produzindo um roteiro, que, nas palavras de Luria et al. (1987, p.172), "comunica quem escreve, anuncia o que é que deseja transmitir e descreve os atos que cumpre durante a ação de escrever". A situação inversa pode também ocorrer, demonstrando a inter-relação entre as duas formas de representação da linguagem; normalmente sujeitos altamente letrados costumam usar na produção da linguagem oral termos característicos da linguagem

escrita automatizada. A linguagem que surge é uma transferência da escrita, com suas regras gramaticais, alterando a entonação e a gestualidade da linguagem oral.

No que se refere à avaliação da escrita, em sujeito afásico, Luria et al. (1987) ressaltam a importância do conhecimento da história pregressa desse sujeito com relação à escrita, antes do episódio neurológico. Os resultados variam de acordo com o grau de letramento (do sujeito antes do episódio neurológico): quanto maior este grau, maior deve ser a expectativa do investigador. Não se pode esquecer que uma pessoa "semi-analfabeta", por exemplo, depende muito mais das informações visuais da escrita do que uma pessoa altamente letrada.

As atividades que Luria et al. (1987) propõem para a avaliação da linguagem escrita seguem as noções tradicionais dos testes-padrão, baseadas em atividades metalingüísticas, tais como: cópia de letras e palavras, análise da escrita automática³⁸ e da escrita sob ditado e, também, a denominação de objetos e expressão de pensamentos retratados graficamente. Apesar disto, os escritos de Luria em seu livro "Pensamento e Linguagem" denotam a sua preocupação com o sujeito e o uso da linguagem, pois o meio histórico-social é sempre considerado por ele.

1.3.2 O Sujeito da Linguagem

Em contrapartida ao paradigma teórico vigente à época, que centrava a avaliação da linguagem em testes-padrão, surgia a proposta interacionista de Vygotsky, que juntamente com Luria e Leontiev, estuda a crise na psicologia, buscando soluções para as concepções idealistas e mecanicistas.

A teoria de Vygotsky tem como agente principal a mediatização dos processos psicológicos, sendo os mediadores sistemas de signos socialmente elaborados que permitem o controle dos próprios processos de comportamento. O processo de construção das várias capacidades psíquicas apresenta uma relação

³⁸O mesmo que escrita espontânea, sem pista visual e/ou auditiva.

estreita com dois aspectos decorrentes da concepção vygotskyana, isto é, a sociogênese e a interiorização, que levam a um certo nível de desenvolvimento, a um comportamento quase social do indivíduo com relação a ele mesmo.

Por muito tempo a teoria de Vygotsky permaneceu latente, começando a ser valorizada na década de 1980, com as publicações do livro *Pensamento e linguagem* (LURIA, et al., 1987) e do trabalho de *Schneuwly & Bronckart, 1985*. Sua teoria questiona princípios da psicologia tradicional, ainda vigentes nas diversas áreas da psicologia contemporânea, substituindo-os por princípios fundamentais e abordando a natureza do psiquismo humano dentro de uma nova perspectiva teórica.

Vygotsky (1992) propõe o conceito de "zona proximal do desenvolvimento", no qual encontra-se uma nova definição sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem/educação.

Os processos de desenvolvimento não coincidem com aqueles de aprendizagem, mas seguem esses últimos dando nascimento a... zona proximal de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1985, p.114)³⁹

A zona proximal de desenvolvimento é definida pelo autor como "a diferença entre o nível de resolução de problemas sob a direção e com a ajuda de adultos (ou crianças mais adiantadas) e a que ele atinge sozinho".⁴⁰

Para Vygotsky (1992), o desenvolvimento segue a aprendizagem, o que se opõe às posições piagetianas e behavioristas. Para explicar esse pensamento, Scheneuwly (1997) destaca três fatores que se apresentam de forma intrínseca ligados à teoria vygotskyana:

- a relação entre o indivíduo e a realidade é sempre socialmente mediatizada;

³⁹Tradução livre: "*Les processus du développement ne coïncident pas avec ceux de l'apprentissage mais suivent ces derniers en donnant naissance à...(la) zone proximale de développement.*" (VYGOTSKY, 1985, p.114).

⁴⁰Tradução livre: "*La difference entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes (ou d'enfants plus avancés) et celui atteint Seul.*" (VYGOTSKY, 1985, p.108).

- todas as funções psíquicas superiores (vontade, atenção, memória, formação de conceito, pensamento verbal, linguagem escrita) são originadas diretamente das relações sociais, das relações interpsíquicas, das quais elas são a interiorização;
- a interiorização se faz sob forma de diferenciação das funções anteriormente indiferenciadas.

Vygotsky tem sua base teórica centrada nos pensamentos de Marx e de Engels, e determina a especificidade do comportamento humano pelo fato de ter "uma reação transformadora da natureza" (instrumentos/Engels). Essa reação é o resultado de uma mediação executada por objetos específicos, socialmente elaborados, que retratam experiências anteriores e influenciam novas experiências. Os instrumentos (Engels) situam-se entre o homem e a natureza, e são eles que determinam o comportamento do homem, guiando e diferenciando sua percepção da natureza trabalhada. Portanto, de acordo com o conceito de mediação, as atividades, mediadas pelos instrumentos, são formadas socialmente; passando essa atividade a ser aceita como decorrente de três pólos: homem-instrumentos-natureza.

Para Vygotsky (1974), o processo de desenvolvimento não pode ser concebido como adaptação a uma realidade, mas deve ser visto como um processo de apropriação de experiências sociais preexistentes, cristalizadas sob múltiplas formas em sistemas de instrumentos, de objetos produzidos e de signos.

O sistema de instrumento age sobre a natureza e o sistema de signo age sobre as outras pessoas e sobre si mesmo. A linguagem é o sistema de signos privilegiado, sendo central para o controle do comportamento tanto de si como dos outros. Conforme Schenewly (1997), para Vygotsky a palavra e sua significação são meios exteriores sociais que intervêm no processo de classificação e criam uma nova função psíquica: a formação de conceitos.

Schenewly (1997), ao descrever a teoria de Vygotsky, destaca que para este autor toda palavra tem um significado que será atribuído ao objeto pela criança

somente após a palavra ser utilizada pelo adulto como um meio de comunicação com ela. Com efeito, "A significação da palavra existe antes objetivamente para os outros e somente após começa a existir para a criança. Todas as formas de comunicação verbal do adulto com a criança tornam-se mais tarde funções psíquicas." (VYGOTSKY, 1974, p.201).⁴¹

De acordo com Scheneuwly (1997), existe uma generalização por parte de Vygotsky ao referir-se a este assunto; lembra-se para comprovar este pensamento genérico a sua famosa frase: "tudo que está dentro já esteve fora", ou seja, Scheneuwly conclui que para Vygotsky sociogênese e interiorização são, portanto, os dois processos fundamentais da construção das funções psíquicas superiores.

Toda função aparece duas vezes no comportamento social da criança, primeiramente no nível social, depois no nível individual, primeiramente entre as pessoas (interpsicológico), depois no interior da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente com relação à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores têm sua origem nas relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1974, p.57)⁴²

Scheneuwly (1997) enfatiza a importância da percepção de que a passagem do exterior para o interior transforma fundamentalmente o processo, sua estrutura e seu funcionamento, sendo apenas a origem de sua função e dos meios que a realizam, que são sociais. Este autor cita como exemplo o gesto de uma criança que, ao pretender pegar algo, simplesmente ergue as mãos em direção ao objeto e as pessoas que estão a sua volta, ao verem o gesto, lhe dão uma

⁴¹Tradução livre: "La signification du mot existe d'abord objectivement pour les autres et seulement ensuite commence à exister pour l'enfant. Toutes les formes principales de communication verbale de l'adulte avec l'enfant deviennent plus tard des fonctions psychiques." (VYGOTSKY, 1974, p.201).

⁴²Tradução livre: "Toute fonction apparaît deux fois dans le comportement social de l'enfant: d'abord au niveau social, ensuite au niveau individuel, d'abord entre les personnes (interpsychologique), ensuite à l'intérieur de l'enfant (intrapsychologique). Cela s'applique également à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures ont leurs origines dans les relations réelles entre individus humains." (VYGOTSKY, 1974, p.57).

significação. A criança com o tempo interioriza a significação dada pelos outros a seu gesto e passará a significar aquele determinado gesto como "mostre-me".

De acordo com Vygotsky (1984, p.123), os próprios gestos da criança atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. É somente na base desses gestos indicativos que os objetos adquirem, gradualmente, seu significado. Isso também ocorre com o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente. No desenho, como no brinquedo, o significado surge como simbolismo de primeira ordem, no início o desenho apenas representará gestos (das mãos executados por lápis), somente mais tarde a representação gráfica começa a designar algum objeto.

Para Vygotsky (1974), o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento, do desenho de coisas para o desenho de palavras. Inicialmente, a escrita é uma representação da fala, e de maneira gradual o elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Essa transformação gradual dá à linguagem escrita o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.

Voltando à noção de mediatização entre objetos específicos e analisando as afirmações do parágrafo anterior, verifica-se que a fala mediatiza a produção da escrita. Santana, ao referir-se à teoria de Vygotsky, destaca essa afirmação e complementa: "a criança fala o texto: ela diz fluentemente o que ela quer escrever. O texto 'não sai pronto'. Ela vocaliza porções (na sua maioria silábicas) do texto, recorta o fluxo contínuo da fala, mas retoma a 'leitura fluente' das marcas da escrita. Na realidade, a criança avança na escritura pela retomada (e expansão) constante da oralidade" (SANTANA, 1999, p.72).

Ao pensar nos processos que estão envolvidos na aquisição da linguagem (oral e escrita), delineados na teoria sociointeracionista, percebe-se que Vygotsky e os autores que o seguem aceitam a hipótese de uma influência mútua entre as duas modalidades da linguagem, isto é, uma relação indireta entre oralidade e escrita.

No caso das afasias, a patologia vem confirmar esses dados teóricos. Assim como na aquisição, o processo de mediatização acontece na reconstituição da linguagem de um afásico. Conforme Coudry, entre os fatores comprometidos para a reconstrução da linguagem nas afasias estão:

...o jogo dialógico, a construção conjunta da significação, o recurso ao ponto de vista do interlocutor, a utilização dos interlocutores como base para os parâmetros da interlocução e da aceitabilidade social de suas expressões, a partilha e negociação das pressuposições que lhe permitam assumir na interlocução seus papéis reversíveis, etc. (COUDRY, 1988, p.59)

Sob esse paradigma, a aquisição (ou reconstrução) da linguagem não depende de regras preestabelecidas, acontece como um processo constitutivo no discurso; portanto, na afasia a atividade de reconstrução da linguagem se dá de maneira conjunta por meio da conversação (afásico/não afásico).

Conforme Franchi⁴³ (1992, p.09), a concepção de linguagem sempre esteve dissimulada por fatores histórico-culturais, estabelecidos pelas contingências das épocas em que os modelos teóricos firmavam-se. Esse autor, ao sugerir não uma recusa da formalização, mas uma elaboração em um nível bem maior de abstração, fixa uma determinada concepção de linguagem, a qual está mediada por um novo e particular posto de observação.

Ao propor a concepção de linguagem como atividade constitutiva, faz uma contraposição dessa em relação a outras concepções e ressalta que essas últimas não são necessariamente incompatíveis, mas precisam ser repensadas. Franchi

⁴³Um dos fundadores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, não apenas se confunde com a história da Universidade como se revela um intelectual adepto da pesquisa, do pluralismo no campo das idéias e de uma produção que se tornou referência na Lingüística brasileira. Morreu vítima de câncer, aos 69 anos, em 25 de agosto, 22 dias depois de receber o título de Professor Emérito. Mas começa antes, no amor pela Educação manifestado de forma clara no primeiro pronunciamento do jovem vereador em 17 de fevereiro de 1960 – aos 28 anos incompletos –, na 4.^a Legislatura da Câmara Municipal de Jundiaí, cidade que ele amava e da qual, de certo modo, alguns julgam ter resolvido se desterrar. Era então vice-líder do Partido Democrata Cristão, que Franco Montoro liderava no Brasil (Jornal da Unicamp, publicado em homenagem a Carlos Franchi, após sua morte).

inicia seu questionamento partindo do fato de que o homem posiciona-se perante a linguagem como se estivesse diante de uma instituição e conclui que a linguagem vista por esse ângulo não permite ultrapassar as regularidades condicionadas por certas convenções e submetidas a um normativo exterior.

De acordo com Franchi, uma perspectiva mais aceitável de teoria da linguagem seria aquela que considera a linguagem e as línguas naturais a partir de noções correlacionadas com a função de comunicação. Nas palavras do autor:

De um modo geral, entende-se nessa tendência que os princípios universais da linguagem somente se isolam e compreendem satisfatoriamente em referência à noção de 'comunicação', básica na definição de diferentes funções da linguagem. Esta se situa em relação a seu uso social, aberta a fatores que a condicionam e determinam na interação dos interlocutores, em suas relações com o mundo e a cultura. Tal assunção básica forma o tom de fundo comum a diversas correntes lingüísticas. Corresponde-lhes uma filosofia da linguagem, embora a diferença de propósitos, de métodos, conduza em cada caso a desenvolvimentos teóricos divergentes. (FRANCHI, 1992, p.11)⁴⁴

Franchi descarta a concepção de linguagem como 'instrumento da comunicação', que reduz a linguagem a um 'código', no qual os participantes do discurso ficam restritos à codificação e decodificação do que está por detrás da mensagem, na qual teoricamente tudo está retratado. Para ele, o problema central é o da 'significação', concebida como ato intencional e motivado, relacionando os interlocutores e os elementos convencionais de que se servem na interlocução. Desta forma, não é por meio da explicitação da estrutura das línguas naturais que surgirá a explicação da significação, porque são as necessidades da comunicação que determinam a estrutura lingüística.

Franchi rejeita a redução da linguagem a um sistema formal. Para ele, a linguagem permanece sempre o instrumento de uma prática primitiva da estruturação dos fatos da experiência, de revisão e reformulação: "uma espécie de

⁴⁴A referência aqui é às correntes funcionalistas, nas quais destacam-se alguns autores, entre eles: Buhler, Firth, Halliday, Jakobson, bem como à filosofia da linguagem de Strawson, Austin, Searle, Grice.

'lógica' primitiva e fraca que não se cinge às restrições das propriedades formais".

Finalmente, propõe uma nova concepção de linguagem:

Não há nada imanente da linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos 'cortes' metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que 'dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido' que, ao mesmo tempo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 1977, p.31).

Em resumo, a linguagem para Franchi é uma atividade constitutiva e estruturante das experiências, e nela os recursos expressivos se interligam a uma série de outros fatores visando como consequência disto à construção da significação. Franchi destaca que os recursos expressivos associam-se a diferentes contextos, situações, interlocuções e regras de conversação subsidiando conceitos de determinação de um enunciado.

Coudry (1986, 1988), em sua tese de doutorado, "*Diário de Narciso: discurso e afasia – análise de interlocuções com afásicos*", insere nos estudos das afasias a concepção de linguagem destacada acima, agregando, também, aos estudos afasiológicos a questão histórica e cultural. Assume com esse pensamento que a língua resulta da experiência e do trabalho dos falantes com e sobre a linguagem, trazendo para seu trabalho a indeterminação da linguagem postulada por Franchi.

Esta concepção abrangente de linguagem, baseada na hipótese de indeterminação da linguagem postulada por Franchi (1976, 1977, 1986), cujos conceitos de atividade constitutiva e trabalho atribuem, sob parâmetros ântropo-culturais, ao sujeito (mesmo afásico) o exercício da linguagem (mesmo fragmentária). (COUDRY, 2002, p.101)

Em seu trabalho, Coudry faz uma crítica aos testes tradicionais e dá ao afásico o papel ativo de interlocutor, passando a referir-se ao *sujeito afásico*. Define a afasia (do ponto de vista lingüístico) como uma alteração nos processos de

significação, analisando-os de forma longitudinal em três casos específicos de afasia, acompanhados por ela durante três anos. Por meio de uma interação dialógica, o sujeito afásico passa a produzir processos entre turnos dialógicos, utilizando-os para a linguagem oral, assim como a criança utiliza-o em fase de aquisição de linguagem. Conforme essa autora, no decurso de recursos expressivos a linguagem vai sendo reconstruída, a significação surge, o jogo dialógico permite ao sujeito lidar com todas as faces do objeto lingüístico e adaptar-se refletindo na produção de um discurso significativo.

Partindo da noção que a significação do discurso do afásico é dada no uso da língua como atividade definida, as diferenças entre fala e escrita devem ser vistas e analisadas na perspectiva do "uso" e não do "sistema". Assim, as relações entre as duas formas de representação da linguagem, também estarão centradas nos "usos dos códigos lingüísticos". Estas questões serão discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

ORALIDADE, ESCRITA E AFASIA

No capítulo anterior procurou-se descrever a afasiologia em seus fundamentos, a partir dos elementos teóricos que conformam a concepção de linguagem tomada como referência nesta pesquisa, com vistas em fundamentar e justificar a prática desenvolvida para a reelaboração da linguagem de um sujeito afásico. Com a mesma finalidade, pretende-se neste segundo capítulo apresentar as questões teóricas que procuram explicar as relações entre a oralidade e a escrita, bem como destacar o lugar que cada uma ocupa na teoria afasiológica e de que maneira essas relações de interdependência subscrevem-se nas afasias.

Diferentes linhas teóricas têm produzido os conceitos de fala e escrita. Entre as décadas de 1950 e 1980, estudiosos desse assunto defendiam uma visão dicotômica, efetivamente aceitando uma profunda divisão entre as duas modalidades da linguagem. Sabe-se atualmente que não se pode confundir sujeito da oralidade com sujeito da escrita, nem mesmo determinar uma hierarquia entre eles. Como assume Tfouni, "começar" a dizer não é tarefa simples, mas "começar" a escrever é talvez mais penoso e complexo ainda. Em outras palavras:

Com efeito, se, ao falar, estamos aprisionados pela ilusão da completude, ao escrever ficamos presos em uma contradição, que tem a ver com a ilusão da linearidade do pensamento (e da transparência da linguagem) e a necessidade de imaginar um interlocutor ausente, muitas vezes fantasmático e idealizado, para o qual precisamos 'planejar' e 'organizar' o nosso discurso. (TFOUNI, 2000, p.29)

Uma discussão sobre as relações entre a oralidade e a escrita deve, portanto, partir "de um questionamento sobre o modo de existência dos termos usados" (FERREIRO, 2004, p.139). Primeiramente deve-se descartar a noção de oralidade e escrita como dois objetos predeterminados. Dessa forma, ocorrerá também um distanciamento da idéia que afirma que a oralidade preexiste à escrita e que esta última é uma simples representação da primeira. Conforme Ferreiro, é preciso despojar-se da idéia da preexistência desses termos, porque:

O argumento histórico incontestável – ou seja, que a humanidade se comunicou durante séculos oralmente, antes de inventar a escrita – apresentado, assim, sem maior reflexão, leva, quase inevitavelmente, a uma visão reducionista, como se a escrita continuasse tendo as funções da comunicação oral, com algumas vantagens (perdurabilidade da mensagem, comunicação a distância), ao mesmo tempo que acumula deficiências (não é capaz de refletir os matizes da mensagem oral, porque não transcreve as ênfases, os alongamentos intencionais, as mudanças expressivas e, como se fosse pouco, costuma transcrever com falhas os próprios fonemas). (FERREIRO, 2004, p.139)

A escrita acabou estabelecendo-se ao viés de uma visão subjugada, cuja causa reside na falta de teorização sobre ela. Várias concepções, tanto em relação à escrita como objeto quanto a respeito de seu processo de constituição social, fixaram-se em contextos familiares, escolares, meios acadêmicos e permanecem como "verdades naturais inabaláveis" (ROJO, 2003, p.65).

Rojo discute algumas dessas concepções sobre a escrita tomada como objeto e traça um paralelo entre elas e as "crenças" advindas dos seus pressupostos, com relação à construção da escrita pela criança no processo de letramento.

ALGUMAS CONCEPÇÕES DO OBJETO "ESCRITA" VALORIZADO NA PRÁTICA SOCIAL	"CRENÇAS" SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA
a) aquela que o caracteriza como um artefato contraposto à naturalidade da fala;	a) sendo dependente da constituição da fala – processo "natural e primitivo" –, a construção da escrita na ontogênese só poderia iniciar-se tardiamente, escolarmente, como aprendizado, a partir de técnicas (métodos, quaisquer que estes sejam), planejadas artificialmente;
b) aquela que o caracteriza como uma transposição (transcodificação, transcrição) da língua oral, posterior e segunda em relação a esta última, i.e., que o caracteriza como a re(a)apresentação;	b) sendo, portanto, segundo em relação à fala, o processo de construção da escrita teria relações (uni)lineares (da fala para a escrita) e regulares, não discursivas, mas representacionais, com esta primeira modalidade ⁴⁵ ;
	c) dado um "estágio" bem-sucedido de desenvolvimento da fala (em seus aspectos audioarticulatórios) e da motricidade, a escrita – como efeito da "mão que fala" (Ajuriaguerra & Auzias, 1968) – seria em si transparente e acessível imediatamente à criança, desde que apresentada por boas técnicas (métodos) (vide (a)) e, por último,

⁴⁵ Nesta pesquisa referida sempre como forma de representação da linguagem.

ALGUMAS CONCEPÇÕES DO OBJETO "ESCRITA" VALORIZADO NA PRÁTICA SOCIAL	"CRENÇAS" SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA
d) aquela que o caracteriza como uma forma simplificada e arbitrária de "desenho", que teria evoluído do pictograma ao ideograma e, por fim, ao silabário/alfabetário.	d) sendo um aparato gráfico arbitrário, seria mais "natural" que a "etapa" de grafização da fala como signo – sucedesse a "etapa" de grafização do mundo como símbolo – o desenho. Especialmente esta última concepção é onipresente nos estudos sobre desenvolvimento da escrita (cf. as noções de "representação" em Ferreiro & Teberoski, 1982; Ferreiro, 1985, 1986; de "simbolização de segunda ordem" em Vygotski, 1935; e afirmações correlatas em Bissex, 1980; Jafré, 1986; Luria, 1929 e Read, 1986; por exemplo).

FONTE: ROJO, 2003, p.66,67

Essas concepções ainda aparecem entremeadas em trabalhos acadêmicos e práticas escolares. No entanto, em contraposição a isso, deve-se pensar que o processo de letramento será também dependente dos seus "diferentes modos de participação (...) nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido" (DE LEMOS, 1988, p.11).

Para Marcuschi, estabelecer semelhanças ou diferenças entre a fala e a escrita subentende observá-las em uso, nas práticas do dia-a-dia. O autor assume que

fica difícil, senão impossível, o tratamento das relações entre estas últimas,⁴⁶ centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isso representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*. (MARCUSCHI, 2001b, p.15)

Esse pensamento surge a partir da década de 1980 para superar a noção dicotômica entre as duas formas de representação da linguagem, que estabelecia uma gradação cognitiva entre a fala e a escrita, com supremacia cognitiva da escrita.

⁴⁶A fala e a escrita.

2.1 ORALIDADE *VERSUS* LETRAMENTO

A verdade é que os estudos lingüísticos por quase todo o século XX estiveram principalmente direcionados à oralidade, remetendo à escrita uma característica reducionista, ou como sintetiza Ferreiro: "transformando, em um mero exercício prático, a comunicação dos saberes por escrito" (FERREIRO, 2004, p.140). Atribuía-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não sendo identificadas nas duas formas de representação da linguagem duas práticas sociais. A partir dos anos 80, descartada a noção de língua como código lingüístico, a fala e a escrita passam a ser consideradas como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

A língua mantém relações complexas com as representações e as formações sociais refletindo a "*organização da sociedade*". Tanto a fala como a escrita são construídas interativamente dentro de uma sociedade. Assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. Sobre a "suposta hierarquia" entre fala e escrita, Marcuschi destaca:

São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. (MARCUSCHI, 2001a, p.35).

Também não é a forma, ou seja, não são as regras ou a morfologia da língua que estão em questão; estas deverão adaptar-se aos diferentes usos da língua. O objeto de investigação não está centralizado nas formas, mas sim na maneira que agimos sobre a linguagem. A preocupação direciona-se aos usos e às práticas sociais da língua, e à instituição de relações entre elas.

Para Marcuschi (2001b), mais importante do que discutir a superioridade entre as duas modalidades da linguagem, que se estabeleceu apenas por uma primazia cronológica da oralidade ante a escrita, é a tarefa de desvendar a natureza

das práticas envolvidas na oralidade e na escrita,⁴⁷ de uma maneira geral, como uso da língua. Com isso, a questão da relação entre a oralidade e a escrita será transportada ao eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas, que, para esse autor, pode ser traduzido como "uma forma de uma gradação ou de uma mesclagem". Assim,

Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas. (MARCUSCHI, 2001b, p.18).

Com a mudança referente ao objeto de estudo, isto é, a noção de língua e texto como um conjunto de práticas sociais, ocorre também uma mudança relacionada à análise que envolve esse novo objeto. O interesse não mais está situado nas regras da língua e nem na morfologia, mas sim no uso da língua como prática social, que irá determinar a variação lingüística. Fixam-se, portanto, duas novas dicotomias terminológicas: oralidade/letramento e fala/escrita.

Dessa forma, para a Lingüística o posto de observação situa-se no uso contextualizado da língua, o que descarta atividades metalingüísticas descontextualizadas e análise de produções escritas. A polêmica a respeito do letramento⁴⁸ traz grandes ganhos para a ciência, uma vez que promove uma análise textual contínua e de uso da língua.

A noção que a psicolingüística defendia sobre o letramento também foi alvo de grandes debates no início da década de 1980, em decorrência da mudança na concepção de língua e texto. Diferentes domínios como os da história-social, da

⁴⁷Deve-se distinguir práticas específicas da oralidade, como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, de práticas como tamanho e tipo de letra, cores e formatos, que são encontradas apenas na escrita; o que não significa dizer que ambas são completamente contrárias a ponto de simbolizar dois sistemas lingüísticos distintos.

⁴⁸O descarte da noção de língua como código estabelecido, ou um sistema de regras predeterminado, abstrato regular e homogêneo, e a interiorização dessa como um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social.

antropologia, da etnografia e estudos sobre cultura e educação, levantaram uma polêmica sobre a visão do letramento como conhecimento estrito da letra, ou do código, e como capacidade, ou condição cognitiva unificada, universal e abstrata que surge a partir do uso da escrita.

Na década de 1990, uma nova visão associa-se a esse conceito com o intuito de compreender a natureza e as consequências do letramento; visão essa que não se restringe apenas às ações de natureza física, mental e lingüístico-discursiva, mas também histórico-cultural. De acordo com Signorini (2001, p.9), partindo da etnografia, resultante de uma investigação de práticas diferentes de letramento na vida das pessoas e das comunidades, formas escondidas ou invisíveis de letramento são estabelecidas, descartando a idéia de que o letramento precede a alfabetização.

Em termos gerais, ao longo das dessas duas décadas tem-se firmado a convicção de que nenhum tipo de letramento se confunde com a alfabetização enquanto aquisição do código escrito e nem é precedido por ela. Também tem-se firmado a hipótese de que o letramento se verifica em graus e níveis de um contínuo não polarizado por distinções categóricas do tipo letrado/não letrado, e não em medidas quantitativas universais do tipo obtido em testes padronizados. Nesse sentido, toda definição de letramento ou de iletrismo deve referir-se a um contexto e padrões socioculturais determinados. (SIGNORINI, 2001, p.10)

Marcuschi distingue duas dimensões de relações no tratamento da língua falada e da língua escrita. Parte inicialmente de uma diferenciação conceitual entre os termos envolvidos nessa discussão, para demonstrar a existência de dois conjuntos entre eles: oralidade e letramento, e fala e escrita. E as define da seguinte maneira:

<p>- A ORALIDADE: seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a distinção entre os povos com e sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país.</p>	<p>- O LETRAMENTO: por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma aproximação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.</p>
<p>- A FALA: seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na comunidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica</p>	<p>- A ESCRITA: seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictória e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se do ponto de vista de sua tecnologia por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escritas ideográficas) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras.</p>

FONTE: MARCUSCHI, 2001b, p.25

Ao comentar o quadro que elaborou, Marcuschi alerta que, apesar de nele estarem contemplados de maneira indireta aspectos formais, estruturais e semiológicos da fala e da escrita, o que traduz uma representação da língua como código, são os aspectos sonoros e gráficos⁴⁹ da língua que interessam neste momento.

⁴⁹Marcuschi ressalta que "o aspecto gráfico não está aqui sendo equiparado a uma de suas formas de realização, isto é a forma alfabética, pois a escrita abrange todos os tipos de escrita, sejam eles alfabéticos ou ideográficos, entre outros" (MARCUSCHI, 2001b, p.26).

Sob um ponto de vista formal dos diferentes tipos de letramento, a escrita ganhou importância como prática social que refere diferentes culturas. Com efeito, a escrita *se tornou indispensável*, ou seja, sua prática e avaliação social elevaram-na a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2001b).

Para aludir ao cruzamento mútuo de fala e escrita, recorre-se aos estudos de Heath (1983), cuja pesquisa abrange as questões etnográficas mediante a descrição de práticas escolares. A autora analisa produções de texto de crianças por meio de leituras orais, faz questionamentos a respeito da leitura ouvida e desenvolve atividades de escrita elaboradas coletivamente.

A pesquisa etnográfica de Heat (1983) foi realizada nas cidades de Roadville e Trackton, situadas a poucas milhas de Piedmont Carolinas (Carolina do Norte-USA), entre os anos de 1969 e 1978. Seu objetivo era descrever o desenvolvimento da comunicação nessas duas comunidades. Os dois lugares caracterizam-se como comunidades rurais, formadas basicamente por pequenos fazendeiros e trabalhadores de indústria têxtil. Uma vez realizada a pesquisa nessas duas comunidades, Heath compara os dados ali obtidos com os dados dos moradores urbanos, que de alguma forma mantêm contatos de cunho comercial, político ou educacional com aqueles moradores rurais.

Heath destaca a idéia de que a escrita está tão presente na vida das pessoas como a oralidade: os moradores das comunidades rurais entram em contato com a linguagem escrita da mesma forma que os moradores urbanos; ambos têm acesso a jornais, avisos, folhinhas de acompanhamento da missa, revistas e outros. Mas, o que a autora destaca é que mesmo que não existissem essas evidências de escrita, outras formas desta modalidade da linguagem seriam inseridas na comunidade, tais como: escrita em caixas de produtos ou comidas, números de casas, nomes de rua, marcas de carro, calendários e agendas telefônicas, mensagens escritas na televisão, marcas de eletrodomésticos, bicicletas e ferramentas, entre outras.

Heath (1983, p.192) baseia-se em qualquer situação que ocorre na comunidade de Trackton, em que identifica a oralidade e o letramento como práticas sociais, para demonstrar o quanto a linguagem escrita (leitura) está presente na vida das crianças dessa comunidade, antes mesmo de elas freqüentarem uma escola, dando ênfase ao fato de que esta leitura está sempre ligada a um contexto de ação imediata. Um exemplo disso está demonstrado em uma ocasião que um menino pretende modificar sua bicicleta de alguma forma e precisa, para isso, aprofundar seus conhecimentos sobre bicicletas e usos de ferramentas. Recorre, então, a manuais e livros sobre esse assunto, podendo finalmente tecer suas idéias a respeito da modificação desejada. Outro exemplo citado pela autora é a necessidade de uma criança não alfabetizada saber o preço de um saco de carvão, para saber se irá ou não comprá-lo. Ir até o pequeno armazém da comunidade somente para olhar os preços das mercadorias é uma atividade comum entre as crianças de Trackton, que começa antes mesmo dos quatro anos de idade. Elas olham as etiquetas, separam visualmente o que lhes é familiar e conseguem, assim, saber os preços.

O que se pode concluir aqui é que a escrita fica "impressa" na memória das crianças e, quando em situações diferentes precisam lembrar dela, fazem uma associação com o contexto situacional em que apareceu pela primeira vez aquela palavra. Uma forte dependência da imagem visual permite transferir habilidades aprendidas em um determinado contexto para outro.

De acordo com Heath (1983, p.192), as crianças de Trakton primeiro *lêem para aprender* e depois vão para a escola *aprender a ler*. Estes exemplos mostram que a linguagem escrita por meio da interação, sujeito/meio, estabelece uma relação de reciprocidade com a oralidade, e ambas surgem como forma de agir sobre o mundo, como uma atividade social e cognitiva submetida a contextos históricos, construída pela interação. O desenvolvimento da oralidade (como fala) e do letramento (como formalização da escrita), apesar de ocorrer de maneira distinta, também responde a interferências decorrentes das inter-relações existentes entre elas.

A fala e a escrita vistas como produtos de práticas sociais determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade, justificando o posicionamento da relação entre elas no eixo de um *contínuo sócio-histórico de práticas*. Marcuschi cita como exemplo dessa "gradação" os *bate-papos na Internet*

Temos aqui um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se esse gênero comunicativo, como um texto misto situado no entrecruzamento de fala e escrita. Assim, algumas das propriedades até pouco atribuídas com exclusividade à fala, tal como simultaneidade temporal, já são tecnologicamente possíveis na prática da escrita à distância, com o uso do computador. (MARCUSCHI, 2001b, p.18)

Na dicotomia chamada estrita, a análise das relações das duas formas de representação da linguagem está voltada para o código, não admitindo um corte em relação ao fato lingüístico. O quadro a seguir mostra as características da fala e da escrita de acordo com as exigências da chamada norma culta:

- Dicotomias Estritas

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não Planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não-normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

FONTE: MARCUSCHI, 2001b, p.27

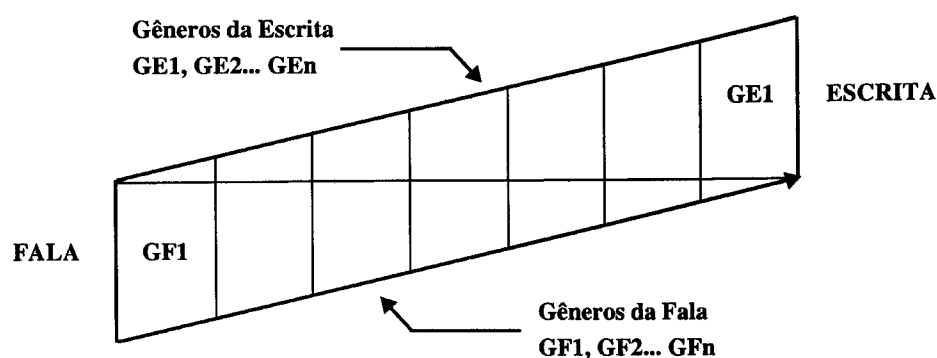
Assim, a perspectiva das dicotomias estritas marca um paradigma teórico da análise imanente ao código, daí o porquê de a fala ter sido vista na perspectiva da escrita. Sob esse enfoque, concebe-se a escrita como uma representação da

linguagem de formato elaborado, complexo, formal e abstrato, e a fala de formato, concreto, contextual e simples.

Dessa forma, percebe-se a visão (no sentido de consciência espontânea) comparativa que se instala entre a fala e a escrita. A escrita firma-se como um fenômeno "naturalmente claro e definido", já a fala se apresenta como variada e, num primeiro momento de questionamento sobre ela, nunca nos remete à "fala padrão". Na opinião de Marcuschi, "É o caso de dizer que fala e escrita são intuitivamente construídas como *tipos ideais* concebidos com princípios opostos e que não correspondem a realidade alguma, a menos que identifiquemos um fenômeno que as realize" (MARCUSCHI, 2001b, p.37).

E, a partir dessa reflexão, formula sua hipótese que supõe: "as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos". (MARCUSCHI, 2001b, p.37) Nesse sentido, firmam-se correlações em diversos planos, dos quais resultam "um conjunto de variações". Esse fato é exemplificado por Marcuschi, no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 - FALA E ESCRITA NO CONTÍNUO DOS GÊNEROS TEXTUAIS



FONTE: MARCUSCHI, 2001b, p.38

Observa-se claramente no gráfico acima que a fala e a escrita acontecem em *dois contínuos*:

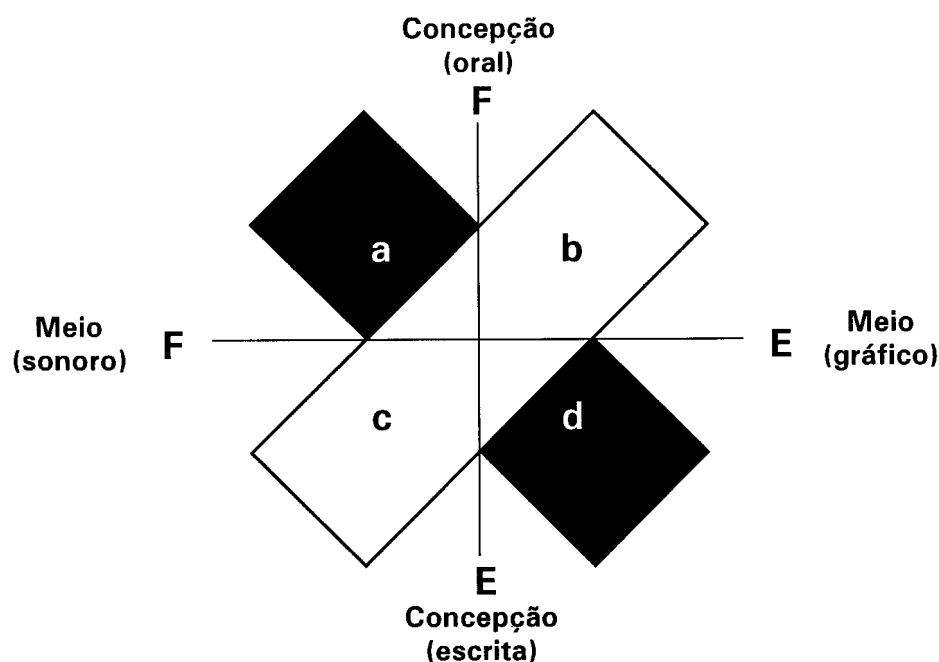
- a) O contínuo dos gêneros textuais (GF1, GF2....GFn e GE1, GE2.... GEn);
- b) O contínuo das características próprias da fala e da escrita.

Diferentes tipos de textos são produzidos nos mais variados domínios do discurso, tanto da oralidade como da escrita. O gráfico acima demonstra como esses textos em determinados momentos se entrecruzam, formando nessas situações domínios de linguagem mistos. Como exemplo disso, Marcuschi cita os textos de noticiário televisivo: são textos originalmente escritos, recebidos pelo "leitor" oralmente. Conclui-se, então, que oralidade e escrita não podem ser situadas em vários sistemas lingüísticos, porque ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. Não como uma forma de representação uma da outra, mas como uma mescla entre as formas de representação da linguagem. É o que defende Marcuschi, na citação abaixo:

São, portanto, realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. (MARCUSCHI, 2001b, p.39)

Para explicar as "mesclagens" das formas de representação, isto é, as relações mistas dos gêneros textuais, Marcuschi parte de relações entre meios e concepções, sendo a fala de concepção oral e meio sonoro, e a escrita, de concepção escrita e meio gráfico. O autor representa no gráfico a seguir os domínios mistos.

GRÁFICO 2 - REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE E ESCRITA PELO MEIO DE PRODUÇÃO E CONCEPÇÃO DISCURSIVA



FONTE: MARCUSCHI, 2001b, p.38

Assim, para Marcuschi sendo "a" o domínio do tipicamente *falado* (*oralidade*), tanto quanto ao meio como quanto a concepção, a contraparte "d" corresponde ao domínio *escrito*, portanto "b" e "c" correspondem aos domínios mistos, e esse seria o "local" onde ocorreriam as mesclagens da fala e da escrita (como as duas formas de representação da linguagem).

Dessa forma, as relações entre fala e escrita vistas em um *continuum* de práticas sociais distanciam-se das dicotomias estritas. Com isso, assume-se que tanto a fala como a escrita variam, e suas relações devem ser analisadas como duas formas representações de uso da língua. Tomando a língua(gem) como atividade constitutiva do sujeito, nas palavras de Marcuschi:

Os sentidos e as respectivas formas de organização lingüística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isto se dá na mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Em ambos os casos temos a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. (MARCUSCHI, 2001b, p.43)

Portanto, fala e escrita apresentam tipos de complexidade diferentes. De acordo com Kock, os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se, como refere Marcuschi (2001b), ao longo de um contínuo tipológico, que se divide em práticas de escrita formal e conversação espontânea. Para situar os textos dentro desse contínuo, Kock e Oesterreicher sugerem que se deve considerar, além do critério oral/escrito, também o critério proximidade/distância (física e social). Para Chafe (1982, 1987), a diferença entre o oral e o escrito está no grau de envolvimento dos interlocutores. Halliday (1987) aponta outra característica: o texto escrito possui maior densidade lexical e o texto falado, maior densidade sintática.

Em síntese:

O que se verifica, na verdade, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, texto de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos, administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. (KOCK, 2002, p.78)

Retornando-se à exposição da noção dicotômica que norteia os estudos da fala e da escrita, Marcuschi (2001c) destaca em oposição à dicotomia estrita a visão sociointeracionista. Nela a análise das relações entre fala e escrita é feita no interior do processo de interação dialógica, e a língua é entendida como um fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala. De acordo com Street (1995, p.92), essa é uma das melhores saídas para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais.

Sob esse aspecto, tem-se a possibilidade de tratar dos fenômenos de compreensão na interação face a face e na interação entre o leitor e o texto escrito, de maneira a detectar especificidades na própria atividade de construção dos sentidos, seguindo uma linha discursiva e interpretativa. (MARCUSCHI, 2001b, p.33).

O quadro a seguir demonstra como em uma visão sociointeracionista a noção dicotômica da fala e escrita aparece superada.

▪ Perspectiva Sociointeracionista

FALA E ESCRITA APRESENTAM
Dialogicidade Usos estratégicos Funções interacionais Envolvimento Negociação Situacionalidade Coerência Dinamicidade

FONTE: MARCUSCHI, 2001b, p.33

Na realidade, as características expostas nos quadros anteriores, não são específicas nem de uma e nem de outra modalidade da linguagem, mas seguem – isto sim – um parâmetro preestabelecido. É o que afirma Kock (2002), quando diz que tais características foram estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita conduzindo a uma visão preconceituosa da fala, que sempre foi vista como gramática projetada para a escrita, e a primeira acabou por assumir um caráter descontínuo, de pouca organização, com uma ocorrência não planejada e até rudimentar.

Kock (2002) faz referências às especificidades típicas de cada uma, tais como: a fala não é planejada, no texto falado, ao contrário do escrito em cuja elaboração o produtor tem mais tempo de planejamento, o planejamento e a verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele surge e tem sentido na interação; o texto falado é contínuo, uma vez que o fluxo discursivo apresenta descontinuidade; o texto falado tem como pano de fundo a sintaxe geral da língua. Conclui que a escrita é o resultado de um processo, portanto, ela é estática, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmica. Apesar dessa distinção, a autora não descarta a correlação entre as duas modalidades da linguagem, apenas enfatiza que: "O texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem

uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado." (KOCK, 2002, p.81).

Assim, tanto a fala como a escrita devem ser vistas como práticas sociais, que são intermediadas por "circunstâncias sócio-cognitivas", e que estabelecem relações entre si. Marcuschi (2001b) conclui que as relações entre fala e escrita não são fáceis de identificar e, também, não ocorrem de maneira linear; o *continuum*, descrito por ele reflete um dinamismo entre as duas formas de representação da linguagem, podendo variar constantemente. Por isso, não é possível se estabelecer dicotomias fixas em relação à fala/escrita e à oralidade/letramento.

Um outro enfoque é dado por Fávero et al. (1999, p.74) sobre as relações entre as duas formas de representação da linguagem que mantêm a idéia de que é preciso considerar as condições de produção. Sob esse ponto de vista, durante as situações de comunicação podem ser percebidas características individuais de cada uma. As autoras discutem as distinções entre fala e escrita, notadas em diferentes situações de produção expostas no quadro a seguir:

FALA	ESCRITA
- Interação face a face	- Interação à distância (espaço-temporal)
- Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	- Planejamento anterior à produção
- Criação coletiva: administrada passo a passo	- Criação individual
- Impossibilidade de apagamento	- Possibilidade de revisão
- Sem condições de consulta a outros textos	- Livre consulta
- A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	- A reformulação é promovida apenas pelo escritor
- Acesso imediato às reações do interlocutor	- Sem possibilidade de acesso imediato
- O falante pode processar o texto redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	- O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
- O texto mostra todo o seu processo de criação	- O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

FONTE: FÁVERO et al. 1999, p.74

As autoras concluem que diferentes elaborações lingüísticas serão determinadas pelas condições de produção, citadas no quadro anterior, e estas elaborações apresentarão formas específicas, ditadas pela espécie de texto, no qual serão apresentadas. Fávero et al. (1999) também destacam que na literatura as diferenças entre fala e escrita apresentam um caráter mais comparativo do que diferencial.

É o que explica Biber (1988), ao afirmar que as divergências entre fala e escrita se retratam num "*continuum* tipológico", isto é, as duas formas de representação da linguagem compreendem uma linha ininterrupta, passando desde os estados mais informais aos mais formais.

2.2 A ORALIDADE *VERSUS* ESCRITA E AFASIA

A Afasiologia tinha como base o conceito descrito pela Lingüística tradicional referente às relações entre a oralidade e a escrita. Partindo do conceito de língua como sistema, Saussure descreve as relações entre língua (como fala) e escrita: "Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos". (SAUSSURE, 1914/1981, p.21).

Tanto a fala como a escrita não existem sem a significação. O enunciado de uma palavra ou até mesmo uma letra precisa ser acompanhado de uma significação. Portanto, essa significação só será possível, isto é, a interpretação do enunciado só será concluída, se esse enunciado estiver inserido em um determinado contexto situacional. O enunciado oral ou escrito para ser interpretado precisa estar inserido em práticas discursivas nas quais os interlocutores lhe conferem sentido.

Conforme Tfouni (1995), a relação da oralidade e da escrita não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas antes uma relação de interdependência, uma vez que ambas influenciam-se igualmente.

Cabe ressaltar que tanto a fala como a escrita, além de influenciarem-se entre si, precisam estar contextualizadas para terem significação. Só serão passíveis de interpretação se inseridas em um contexto, isto é, palavras soltas ou escritas isoladas não conferem significação alguma. Portanto, as relações entre a oralidade e a escrita tornam-se mais claras quando vistas sob um enfoque lingüístico-discursivo.

Seguir um posicionamento lingüístico-discursivo para a intervenção das afasias permite reconhecer, por meio dos processos discursivos envolvidos, e assim descrever e explicar os procedimentos pelos quais o sujeito vai se apropriando dos recursos que o possibilitam assumir novamente seu papel de sujeito.

Para retratar uma linha de pensamento discursiva nas afasias deve-se ter em mente a fala e a escrita como práticas sociais. Em uma visão enunciativo-discursiva, os processos discursivos precisam estar inseridos em situações de conversação de forma interativa.

Cláudia de Lemos (1982) destaca a importância do papel do interlocutor na constituição da linguagem:

Tem-se levado em conta, na Aquisição de Linguagem de orientação sócio-interacionista, por exemplo, os processos envolvidos na construção das múltiplas faces do objeto lingüístico (o jogo dialógico, a construção conjunta da significação, as pressuposições entre os interlocutores, a inversão de papéis enunciativos). Fica aparente que a linguagem é adquirida na interação adulto-criança-interlocutor através de processos dialógicos específicos e explicativos de construção conjunta, pelo adulto e pela criança, de objetos comunicativos ou partilhados. (LEMOS, 1982, p.3)

A linguagem se realiza por meio da interação dialógica, daí a necessidade de se estabelecer uma visão discursiva no trabalho com sujeitos afásicos. A reconstrução da linguagem oral e escrita do sujeito cérebro-lesado é acompanhada de mecanismos alternativos, dos quais o afásico lança mão, com a intenção de restabelecer os processos de significação em sua linguagem. A língua na visão enunciativo-discursiva deve sempre estar acompanhada de questões da subjetividade (que será descrita no próximo item desse trabalho), uma vez que esta é uma questão da linguagem e da língua. Para Santana, a subjetividade passa então a ser a possibilidade de o locutor propor-se como sujeito.

“A interdependência entre a oralidade e a escrita, e como isso é refletido nas afasias, faz uma distinção entre alfabetização e letramento, destacando que as divergências heurísticas existentes entre os dois termos são comprovadas, também, na patologia.” (SANTANA, 1999, p.87)

Os sujeitos afásicos fazem parte de uma sociedade letrada; assim é interessante verificar de que maneira as características desta sociedade refletem na relação do sujeito com sua linguagem. Tanto a oralidade como a escrita estão presentes de maneiras diferentes na vida das pessoas. As práticas da oralidade e da escrita podem estar diferenciadas quanto ao seu uso profissional, por exemplo. Muitas áreas (entre elas a jurídica e a pedagógica) apresentam o uso intenso da escrita e também da oralidade, fazendo conviver numa área discursiva e numa mesma comunidade ambas as formas de representação da linguagem.

Conforme Corrêa (2001, p.147), a escrita entendida como resultado da enunciação (falada ou escrita) surge como resultado do "trânsito" entre as práticas orais faladas e as práticas letradas escritas, sendo que a relação entre a oralidade e escrita, para esse autor, se compreende nas produções da linguagem.

Esse mesmo autor, três anos depois (2004) descreve sobre o modo heterogêneo de constituição da escrita e as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. Corrêa (2004, p.2) assume que os fatos lingüísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas. Inspirado pelos esclarecimentos da relação falado/escrito dados por alguns autores, que “defendem a utilização metodológica da dicotomia para propor não a compartimentalização de gêneros em um *continuum* (Biber e Marcuschi), mas a heterogeneidade constitutiva da escrita”. Sob esse perfil Corrêa aproxima-se de Street (1984), que defende um misto entre o oral e o letrado e também da visão de Tfouni (1994), a qual define o “letramento como um processo , cuja natureza é sócio-histórica” (op. Cit., 50); de Abaurre (1989, 1990a, 1990b, 1994) e Abaurre *et al* .,(s/d e 1995.)

Da mesma forma que na reconstrução da oralidade, a reconstrução da linguagem escrita nas afasias segue um caminho de maior sucesso se tomada na visão discursiva da linguagem. Cabe ressaltar que a intervenção baseada nessa linha de pensamento teórico age nas duas formas de representação da linguagem de forma concomitante.

A respeito da interdependência entre a oralidade e a escrita, pode-se concluir que existe unanimidade de pensamento teórico quanto à superação do conceito dicotômico, aceito anteriormente, quando se trata da oralidade e da escrita. Além disso, reitera-se que na ação sobre patologias da linguagem a possibilidade de sucesso é muito maior quando se trabalha em situações de interação, nas quais a linguagem é mediada por processos discursivos que visam à significação.

Corrêa (2004) resgata o conceito de Luria do gesto como material significante presente na escrita que resulta na idéia de uma “escrita ritmicamente reprodutiva” e complementa com os escritos de Abaurre (1991) a noção do ritmo como um traço fundamental para a escrita. Pensamento que pode ser descrito como: o “gesto rítmico” congelado em signos gráficos. Portanto, três materiais significantes atuantes na escrita aparecem destacados: o gesto, o material fônico acústico (ritmo) e o material gráfico.

Ao assumir essa perspectiva recusa-se a idéia da dicotomia radical para qual a escrita é o produto e destaca-se que o sujeito em seu processo de produção da escrita opera sobre os materiais significantes de que dispõe. Assim, busca-se desvendar não apenas a relação entre oralidade e escrita, mas a relação sujeito/linguagem (cf. Abaurre *et.al.*, 1995).

2.3 A SUBJETIVIDADE NA AFASIA

A questão do sujeito da linguagem foi inserida aos interesses lingüísticos nas décadas de 1980 e 1990. Assim, somente a partir dessas décadas a presença do sujeito e suas relações histórico-sociais começaram a ser estudadas, bem como

passou a ser considerado o pressuposto de que pela interação dialógica o falante assume o papel de sujeito da linguagem. Nas palavras de Possenti:

“A função da linguagem é, sim, estruturante do mundo, jogo no qual ela é aprendida e se estrutura, mas é no diálogo, na interação, que esta atividade se realiza, por isso parece necessário atribuir a esta relação no mínimo a mesma relevância. A linguagem não é parcialmente estruturante *porque* é parcialmente estruturada, mas é parcialmente estruturante e parcialmente estruturada.” (POSSENTI, 2001, p.97)

A capacidade de o locutor se colocar como sujeito revela a subjetividade na linguagem. O homem se constitui como *sujeito* na e pela linguagem, uma vez que é ela que surge na realidade do ser. O homem não fabricou a linguagem, ela simplesmente está na sua natureza. Benveniste afirma que se deve ao menos ficar desconfiado quanto à noção tão simplista a respeito da linguagem como um instrumento da comunicação. Em suas palavras: "Nunca encontraremos o ser humano separado da linguagem e nunca o veremos inventando-a. A identificação da linguagem como um instrumento conduz a uma separação entre a propriedade da linguagem e a pessoa." (BENVENISTE, 1966, p.50).

A constituição do sujeito ocorre por meio do diálogo. Cada locutor, ao remeter para si, numa situação conversacional, o pronome *eu* coloca-se como sujeito, estabelecendo *tu* para o interlocutor. Para Benveniste, o fundamento lingüístico da subjetividade se traduz por meio de uma situação dialética, abrangendo o *eu* e o *tu* definindo-os mutuamente. O autor defende que o simples fato de falar, como envolve a seleção de recursos expressivos e estabelece relações entre locutor e interlocutor, já demonstra a subjetividade na linguagem. Portanto, nessa visão, a língua é um aparelho de enunciação que implica a subjetividade. A divisão entre língua e discurso é uma forte marca desse autor. Continua concebendo a língua como um sistema dado e são seus elementos em desequilíbrio que permitem o discurso.

Possenti, para concluir o embasamento nessa linha de pensamento teórico, diz: "são vazios referenciais, preenchidos em instância da enunciação"

(POSSENTI, 2001, p.98). Esse autor destaca a posição de Osakabe contrária à oposição que Benveniste faz entre discurso e história.

...tanto o discurso como narrativa histórica possuem certas características em comum e embora não se desconheça o interesse que pode ter para o estudo de uma tipologia a contribuição de Benveniste, prefere-se aqui tratá-los a partir dessas características comuns. (...)... passa-se a considerar ambos como discurso: o primeiro como discurso 'intersubjetivo' e o segundo como discurso 'histórico'. (OSAKABE, 1979, p.20)

A noção que serve como pano de fundo ao pensamento de Osakabe centra-se na idéia de que "todo o enunciado tem em maior ou menor grau essas relações (eu/tu), podendo, no entanto estar ocultas por um processo de alienação do sujeito em relação à sua identidade existencial".

Conforme Possenti, a relação dicotômica entre discurso/história desaparece com a fusão dos atos de fala ao aparelho formal da enunciação, porém a dicotomia língua/discurso é mantida, uma vez que por meio da apropriação da língua é que se traduz a atividade discursiva. Possenti complementa que, tendo por fundamento o conceito de constituição, pode-se concluir que as línguas são resultados do trabalho dos falantes, e destaca:

Produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua. No mínimo, a cada vez que um locutor diz uma palavra, está colaborando para que a língua continue mantendo um determinado traço ou, inversamente, para que ela venha a modificar-se (ou, terceira alternativa, para que ela continue a manter duas variantes deste mesmo traço). (POSSENTI, 2001, p.76)

O falante escolhe os recursos expressivos visando à impressão que ele quer causar, diferenciando-se para uma pergunta, uma informação, uma identificação, entre outros recursos. Considerando a visão sociointeracionista e traçando um paralelo com as teorias de aquisição de linguagem, tais recursos podem ser tomados como um processo constitutivo da linguagem e, portanto, esta não decorre de regras previamente dadas.

Coudry, ao falar da subjetividade nas afasias, destaca que

no projeto sociointeracionista de aquisição da linguagem, coordenado por Cláudia de Lemos, no qual, a lingüista, se referia à interação dialógica em seus textos e aulas, como sendo constitutiva da própria linguagem; os dados de aquisição mostraram que a incorporação do turno do interlocutor pela criança atua como um ponto de vista estruturante do próprio enunciado, da situação e da construção da realidade. (COUDRY, 2002, p.108)

Coudry ressalta que, como na fase de aquisição da linguagem, também os dados de reconstrução da linguagem de N.⁵⁰ demonstraram este fato. Conforme a autora, também nas afasias há trânsito (simultâneo) entre processos de interação verbais e não-verbais, e surgem igualmente dificuldades relacionadas à circulação, como nos atos falhos que ocorrem com indivíduos não afásicos. Os afásicos, assim como os não afásicos, demonstram uma instabilidade na sua expressão, o que os diferencia é o fato de que o não afásico tem uma habilidade maior para reestruturar tais dificuldades de expressão.

Ao tratar da questão da subjetividade nas afasias, Coudry usa a dramatização para desenvolver um trabalho terapêutico. Por meio da vivência de uma cena do mundo, o sujeito usa realmente a linguagem e trabalha de forma conjunta a linguagem e a afasia. A partir dessa prática é possível uma avaliação da linguagem em seu funcionamento, que pode abranger todos os níveis lingüísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos) e as inter-relações entre os processos semânticos envolvidos na conversação e os processos pragmáticos.

2.3.1 O Lugar da Escrita na Afasia

A escrita e a oralidade são atividades lingüístico-discursivas nas quais está sempre implícito ou um objetivo ou uma intenção do locutor, e, além dos aspectos lingüísticos, aspectos histórico-sociais estão igualmente envolvidos na produção de

⁵⁰Sujeito N., cujos dados foram estudados por Maria Irma H. Coudry em sua tese de doutorado "*O Diário de Narciso*".

ambas as modalidades da linguagem. Apesar de esse conhecimento não ser recente, a Afasiologia tradicional aborda a escrita e a oralidade como fenômenos completamente distintos, baseia-se na língua como código, descartando as formas de distribuição de seus usos no dia-a-dia.

De acordo com Santana (1999), a oralidade desde o início dos estudos afasiológicos apresentava uma evidência sobre a escrita, devido à noção de representação da fala, estigmatizada na escrita.

Essa discrepância em relação à escrita nos trabalhos afasiológicos, no entanto, foi ressaltada por Jakobson:⁵¹

Ainda que contemos com trabalhos significativos sobre alexia e agrafia, os estudos sobre a afasia mostram um certo descuido acerca das questões relativas à relação e à diferença entre fala e escrita. Quando, por exemplo, se examina a afasia única e basicamente a partir das reações orais do paciente a palavras escritas, não se levam em conta diferenças significativas entre palavras escritas e faladas. (JAKOBSON, 1966, citado por SANTANA, 1999, p.20)

Conforme Santana, duas linhas de pensamento teórico estão descritas nos estudos afasiológicos relacionados à escrita. A primeira defende a posição de que a leitura e a escrita estão dissociadas da oralidade, o que justifica seqüelas puras de alexia e agrafia. A segunda questiona os diagnósticos de alterações puras, uma vez que existe uma correlação entre a oralidade e a escrita.

Se se pensar na necessidade que um indivíduo não afásico tem para empregar conceitos e palavras em situações concretas de comunicação para chegar a uma enunciação de uma palavra que não conhece, por exemplo, pode-se imaginar o esforço que um afásico precisa fazer para verbalizar uma palavra (quando solicitada a sua repetição) apresentada a ele de forma totalmente solta e descontextualizada.

⁵¹Apesar de um exaustivo levantamento bibliográfico, só foi possível acessar a obra *Sobre las perturbaciones afásicas desde el punto lingüístico. El marco del language*, de Jakobson (1966) citado por Santana (1999).

Coudry, apesar de não ter estudado a escrita nas afasias, faz uma crítica severa às avaliações tradicionais nas afasias: "Os testes têm um conteúdo capaz de estimular atividades metalingüísticas específicas e estas atividades podem ser tomadas como déficit, pois exigem que o sujeito opere sobre a linguagem abstraindo seu uso efetivo e negligenciado os aspectos convencionais e interacionais." (COUDRY, 1988, p.11).

Estabelecendo-se uma analogia, pode-se concluir que a visão da escrita na afasiologia é estritamente clássica, de forma a conceber a linguagem como código, isto é, como estrutura ou sistema de regras preestabelecidas, excluindo em todos os aspectos da linguagem a subjetividade. Apesar disso, já se pode contar com algumas referências da Neurolingüística contemporânea, que delineiam as avaliações e as intervenções na afasiologia considerando a necessidade da inserção de aspectos lingüísticos para a reconstrução da linguagem do afásico. Isso é o que se espera constatar com o Estudo de Caso apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

DIÁLOGO DE UM AFÁSICO: ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, serão analisados dados lingüísticos de um afásico, cujas produções ocorreram em situações interativas de conversação, durante sessões de terapia fonoaudiológica, envolvendo terapeuta⁵² e sujeito cérebro-lesado. Optou-se pelo estudo de caso por considerar-se que a prática está centrada em uma linha discursiva estabelecida por meio de situações interativas e dialógicas. Dessa forma, foram incluídas ao caso questões histórico-culturais que, de maneira constante e contínua, retratam a relação sujeito/linguagem da qual a perspectiva estatística não dá conta. As análises dos dados correspondem a um acompanhamento longitudinal do caso, o que permite destacar o crescimento na reconstrução da linguagem do sujeito em questão.

A escolha da metodologia se deve, primeiramente, à concepção de linguagem em que está apoiada esta pesquisa. Isso significa dizer que se descartou a noção reduzida da linguagem a um código de comunicação, bem como a hipótese da linguagem como uma faculdade da mente humana, pois tais idéias restringem ao déficit lingüístico a descrição da afasia. Em posição contrária a esse pensamento, adota-se uma concepção de linguagem que vai ao encontro da que é proposta por Franchi (1977), observando-se o pressuposto que toma a linguagem como atividade constitutiva. Conceito igualmente desenvolvido por Coudry, que assim o traduz: "integra o seu funcionamento, na dimensão contextual e social em que os homens, por ela, atuam sobre os outros, na dimensão subjetiva em que, por ela, os homens se constituem como sujeito, na dimensão cognitiva em que, por ela, os homens atuam sobre o mundo estruturando a realidade" (COUDRY, 1988, p.47).

⁵²A autora desta pesquisa, que assume o papel de interlocutor-investigador nas situações interativas estabelecidas com C., em suas sessões de fonoaudiologia, está representada na exposição dos dados por Tr.

Dessa maneira, a coleta de dados afasta-se das práticas lingüísticas clássicas, que têm suas linhas centradas em testes-padrão, e dispõe de atividades metalingüísticas. Um outro motivo que justifica a escolha metodológica é a possibilidade nela contida de demonstrar, por meio da análise dos dados de um sujeito afásico, a relação estabelecida entre a oralidade e a escrita, ao buscar a reestruturação da sua linguagem, quando inserido em situações interativas.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os episódios desta pesquisa foram coletados durante as sessões fonoaudiológicas, que foram gravadas tanto em fitas cassetes como de vídeo. A coleta dos dados de escrita foi feita concomitante à da oralidade, em função de sua ocorrência. As produções de escrita que o sujeito afásico trazia de casa também foram datadas e anexadas aos dados de escrita coletada nas sessões terapêutica gravadas. A importância da gravação das sessões foi discutida com C., que entendeu, concordou e autorizou.

O período de coleta dos dados estendeu-se de 29 de setembro de 1998 até o fim de dezembro de 1999. As sessões terapêuticas foram interrompidas durante as férias escolares.⁵³ O local das gravações sempre foi a sala de terapia fonoaudiológica,⁵⁴ e cada sessão variava de 40 a 50 minutos. A terapeuta, seguindo a linha lingüístico-discursiva, além de posicionar-se como interlocutora nas situações dialógicas, assumia a posição mediadora, com vista em auxiliar o afásico a reconhecer seu papel na interlocução, diferenciando-se do interlocutor-investigador, e a operar sobre suas dificuldades lingüísticas.

⁵³C. viajava para praia com a família nesse período.

⁵⁴No consultório particular da autora desta pesquisa, situado na rua Moisés Marcondes, 275. Curitiba/PR.

A convenção estabelecida para identificar os interlocutores na transcrição dos dados é a seguinte: Tr. para terapeuta e C. para o sujeito afásico. Cabe ressaltar que em nenhum momento existiu outro interlocutor que não os dois aqui já especificados. As situações discursivas analisadas estão divididas em episódios que seguem uma numeração ordinal, do 1.º ao 20.º.

3.2 O SUJEITO C.

C., nascido em 23 de dezembro de 1935, brasileiro, casado, pai de cinco filhos, três do primeiro casamento e dois do segundo, juiz de direito, foi submetido em 10 de janeiro de 1998 a uma tomografia computadorizada do crânio, após ter passado por um episódio neurológico. Esse exame constatou área hipodensa, intraparenquimatosa em lobo temporal esquerdo, evidenciando a possibilidade de um infarto isquêmico agudo em território cerebral. Depois disso, em 2 de fevereiro de 1998, foi submetido a uma videolaringoscopia com estroboscopia, a qual diagnosticou um distúrbio leve de deglutição. O médico complementou o diagnóstico assinalando dificuldade de expressão oral e uma pequena alteração dos movimentos faciais, o que determinou o encaminhamento fonoaudiológico. Apesar da disfagia,⁵⁵ a dificuldade de produção oral era o que mais incomodava C., sua fala caracterizava-se por uma apraxia oral, com estruturação telegráfica e anomias.

No início do trabalho com o sujeito C., foi preciso direcionar a metodologia. C. tinha consciência de suas dificuldades lingüísticas, por isso havia criado uma espécie de "bloqueio" em relação a qualquer tentativa de produção verbal. A partir de um conhecimento mútuo, estimulado pelas situações interativas, essa dificuldade foi gradativamente superada. Apesar de ter sofrido o AVC em janeiro de 1998, nosso

⁵⁵"Qualquer dificuldade de deglutição, decorrente de processo agudo ou progressivo, que interfere no transporte do bolo alimentar, da boca ao estômago. A deglutição pode ser prejudicada devido a processos mecânicos que dificultam a passagem do bolo, falta de secreção salivar, fraqueza das estruturas musculares responsáveis pela propulsão do bolo ou disfunção da rede neuronal que coordena e controla a deglutição". (MACEDO FILHO, GOMES e FURKIN, 2000, p.29).

primeiro contato só ocorreu em setembro, porque até então C. estava freqüentando outra clínica fonoaudiológica. Por isso, no início foi preciso demonstrar a C. que a forma de intervenção da terapeuta estava além dos testes-padrão e que para atingirmos a significação da linguagem deveríamos nos estabelecer como interlocutores.

3.3 ANÁLISE DA LINGUAGEM DE C.

1.º Episódio (06/10/98)

Com a finalidade de travar um conhecimento mútuo,⁵⁶ as primeiras sessões estiveram centradas na história da vida de C. A partir de fotografias da família, Tr. iniciou o trabalho discursivo com C. que, à medida que contava histórias sobre ele ou a família, o “gelo” era quebrado e o vínculo com a tr. aumentava a cada sessão, o que permitia o trabalho de reelaboração da linguagem alterada.

C. gostava de contar histórias sobre a sua vida; por ser juiz, mudou-se várias vezes, tendo morado em diferentes cidades, entre elas Morretes, Paranaguá e Paranaíba. Relatar sua vida em cada uma dessas cidades era algo de que gostava muito, assim como contar fatos de sua juventude, especificamente da época em que esteve no CPOR.⁵⁷ Também se mostrava entusiasmado quando, após as sessões, ouvia suas produções.

A fala de C. apresentava característica telegráfica, fortemente marcada pela dificuldade em nomeação. Desde o início do trabalho, C. usou concomitantemente a oralidade e a escrita (como num processo de complementaridade entre ambas) nas situações de interações dialógicas que surgiam nas sessões terapêuticas. Dessa

⁵⁶Nas palavras de Coudry, "a construção do conhecimento mútuo: de parte a parte, dados pessoais de trabalho, família, escolaridade, lazer, atividades diárias, amigos preferências, e a explicação dos papéis de cada participante – eu, o sujeito afásico e o acompanhante (e o outro investigador). O que se está construindo juntos é uma base de conhecimento mútuo comum, um conjunto de pressuposições a serem partilhadas na interação verbal". (COUDRY, 1988, p.80).

⁵⁷Centro de Preparação de Oficiais da Reserva.

forma, C. apropria-se da escrita transformando "a linguagem de um instrumento de ação em objeto de pensamento", o que, de acordo com Ferreiro (2004, p.153), supõe graus variáveis de objetivação e de fragmentos da fala, diferentes dos que operam na comunicação oral. Nesse caso a forma com que C. faz uso das duas formas de representação da linguagem, para a reestruturação da sua que se encontra alterada, vem confirmar o que diz Ferreiro: "as escritas historicamente constituídas são mais que modelos para análise da fala. São objetos em si, com funções e poderes sociais, com maior força elocutiva que a fala" (FERREIRO, 2004, p.154).⁵⁸

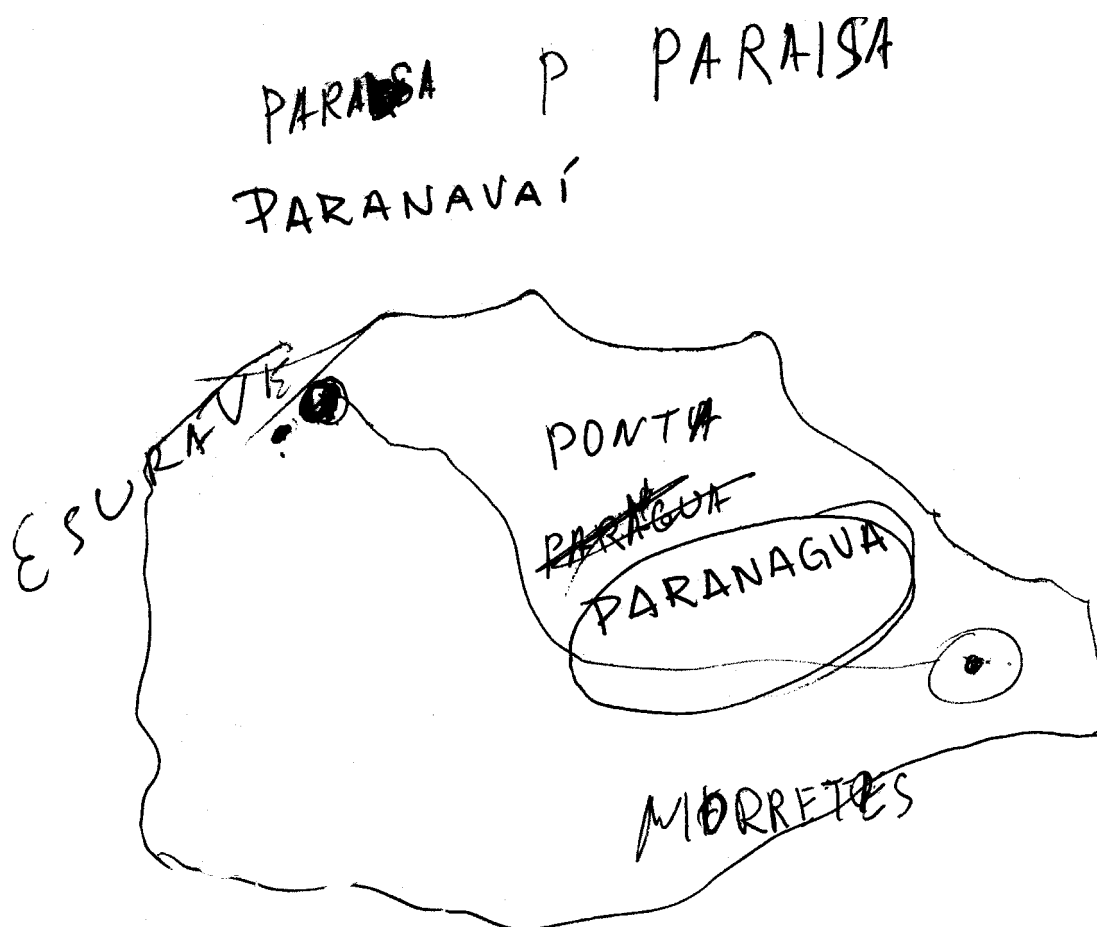
No dado exposto na sequência, além de perceber-se como C. faz uso de vários recursos agenciados, verbais e não verbais, para estabelecer uma comunicação com o outro; pode-se perceber claramente como fragmentos de emissões transformam-se, como entende Ferreiro (2004, p.153), em fragmentos observáveis (escrita) acompanhados de um certo nível de conceitualização, Isso ocorre quando C. conta algo sobre as cidades onde morou.

Dado 1/oralidade

- [1] C. – Não.... pa... gua (tenta escrever Paranaguá) por favor...(pede ajuda para Tr.)
- [2] Tr. – Paranaguá (escreve)
- [3] C. – (Escreve no mapa Morretes)
- [4] Tr. – Morretes (lê)
- [5] Tr. – É outra cidade?
- [6] C. – É, é, melhor, a Curitiba é aqui...
- [7] Tr. – Para...(prompting p/ Paranaíba)
- [8] C. – ...naíba...
- [9] Tr. – Eu estou craque no mapa do Paraná já, Paranaíba.
- [10] C. – Exatamente.

⁵⁸Assim, refuta-se a idéia da escrita como reflexo de categorias de análise preexistentes na fala.

Dado 1/escrita



2.º Episódio (08/10/98)

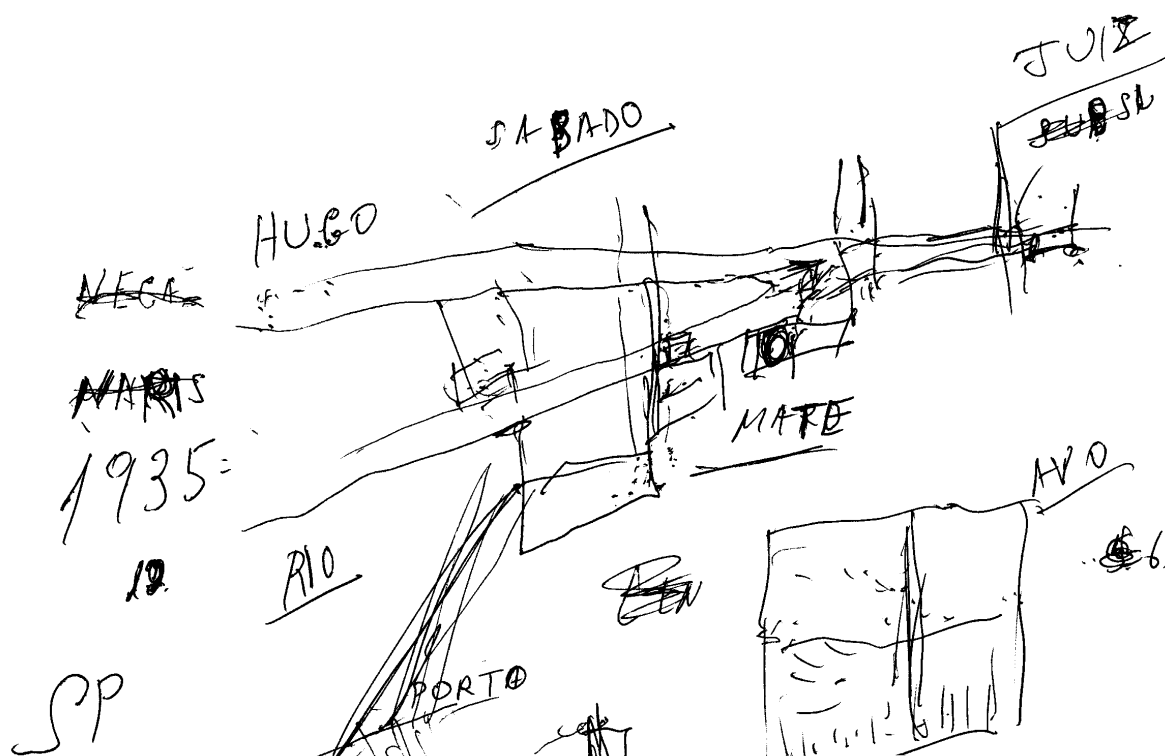
Tr. inicia a situação de interação dialógica contando a C. que seu pai também era advogado. C., ao tentar saber se conhecia o pai de Tr., traz o assunto da época em que estava integrado ao CPOR.

Dado 2/oralidade

- [1] Tr. – Meu pai fez direito também.
- [2] C. – Mas aonde?
- [3] Tr. – Aqui na Federal.
- [4] C. – Federal?
- [5] Tr. – É. O senhor também né?
- [6] C. – Sim
- [7] Tr. – É então, chamavam ele de Nésico.

- [8] C. – Quando foi?
- [9] Tr. – Não sei, mas ele teria a sua idade, o sr. não vai fazer 63 esse ano?
- [10] C. – Exato.
- [11] Tr. – Então ele teria a sua idade.
- [12] C. – Mas, mas... mais ou menos?
- [13] Tr. – O ano?
- [14] C. – É (escreve 1935).
- [15] Tr. – Não ele era de 36. O Sr. estudou com o Hugo C.?
- [16] C. – Não, um pouquinho mais...(escreve CP)
- [17] Tr. – CP o que é isso?
- [18] C. – (vira a folha e escreve polcial e soldado, vira novamente a folha e escreve sol e PR)
- [19] Tr. – Ah, entendi C.P.O.R. (soletra enquanto escreve). O Sr. esteve no C.P.O.R. com eles?
- [20] C. – Eu... nós somos em... 50, 60, 70, 80, 90, 100...
- [21] Tr. – Eram muitos né o Sr. não lembra?
- [22] C. – Exatamente.

Dado 2/escrita



POLICA
 SALDADO
 POLICIAL
 JUL
 DE LEE
 MEL
 C.O. PR
 C.P.O.R
 705

No episódio relatado acima pode-se perceber que C. atinge a significação em uma situação intersubjetiva. Além disso, nota-se nas produções de C., como refere Mayrink-Sabinson (2002, p.121), a "presença de refacção" que "sobrepõe uma 'correção' a uma escrita deixada sem apagar", tal como na escrita de "polcial". A oralidade e a escrita estabelecem uma inter-relação, também nesse episódio. C. posiciona-se como sujeito ativo, por meio das duas formas de representação da linguagem. Utiliza a escrita com o objetivo "não de escrever um texto, e sim falar um texto". Em outras palavras, utiliza a escrita como um recurso expressivo, "o ato de escrever funciona como um suporte capaz de 'proporcionar-lhe' a comunicação, onde a escrita em si não comunica, apenas serve como um instrumento para deflagar a enunciação oral" (SANTANA, 1999, p.99). Portanto, o sujeito C. "escreve para falar" (toma a atitude da escrita para atingir a significação na comunicação), uma explicação mais detalhada sobre isso pode ser encontrada na dissertação de mestrado de Luciana C. L. Flosi (2003), "A relação Dinâmica da Linguagem Oral com a Escrita e Gestos na Afasia", quando descreve os dois sujeitos: NF e MG, ambos utilizam a escrita, como no caso do sujeito C. (descrito nesta pesquisa), para a oralidade. O sujeito NF. Demonstra a atitude da escrita, enquanto MG, parte do desenho, chega a escrita e dessa forma desenvolve um processo internalizado da linguagem para falar. (p., 29 a 35)

Outro ponto a ser destacado aqui é a perda da referência numérica, visível em: [20] C. – *Eu... nós somos em... 50, 60, 70, 80, 90, 100...* Para conseguir acessar o número referente à quantidade que pretende expressar C., retoma a sequência numérica desde 50, verbalizando os números de dez em dez até chegar a 100.

3.º Episódio (06/11/98)

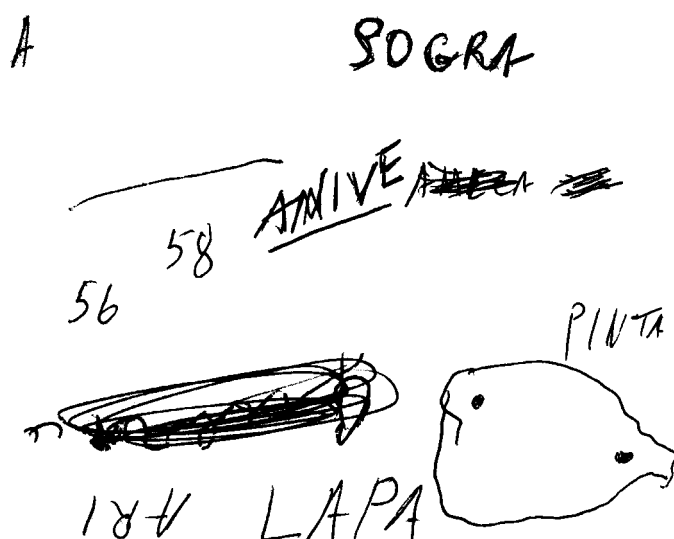
O episódio que será analisado a seguir refere-se a uma situação ocorrida na quarta sessão fonoaudiológica de C. Para desenvolver o conhecimento mútuo, Tr. pede que C. traga fotografias, argumentando ser uma boa forma de conhecer a família e os amigos dele. Nesse episódio C. traz um álbum de fotografias, mas antes que Tr. comece olhá-las, C. retira uma do álbum e mostra para Tr. Trata-se de uma fotografia do aniversário dele, na qual estão todos os filhos, a esposa e alguns amigos.

Dado 3/oralidade

- [1] Tr. – É um... o que está acontecendo aqui, o que que é?
- [2] C. – É... meu... (escreve Anive)
- [3] Tr. – Aniversário do sr., o seu aniversário?
- [4] C. – Exatamente
- [5] Tr. – Quantos anos o sr. estava fazendo aqui?
- [6] C. – Mais ou menos... eu acho que... mais tarde... eu tive... (enquanto fala, escreve o número 58).
- [7] Tr. – Isso, 58 mais ou menos. Quem é esse menino?
- [8] C. – Meu menino... é... é... eu... se chama... aí.
- [9] Tr. – Ele é o Da...(prompting⁵⁹ p/ Daniel)
- [10] C. – ...niel, ela é Aline, aqui, aqui é minha... a é...
- [11] Tr. – Quem é?
- [12] C. – ...mas...aqui...(tenta escrever uma palavra e acaba escrevendo o número 56, com gestos dá a entender que já passou)
- [13] Tr. – 56 por quê? Ela já faleceu? Não, e quem é?
- [14] C. – Minha mãe (escreve sogra)

⁵⁹O termo "prompting" é usado para definir o "auxílio" oral dado pelo terapeuta, o "prompting" fornece como pista o som ou a sílaba inicial de uma palavra em que o afásico apresenta dificuldades de produção.

Dado 3/escrita



Esse episódio demonstra a situação interativa que resulta do uso de fotografias, além da concepção discursiva, presente no trabalho com C., para a reestruturação de sua linguagem. Pode-se perceber claramente como a situação dialógica permite ao sujeito atuar sobre a linguagem, assim, o sistema vai sendo (re)elaborado. C. assume-se como sujeito histórico e social, quando utiliza os pronomes (possessivos): [6]-eu, [8]-meu e [14]-minha. C., desde o primeiro contato, sempre que iniciava uma situação dialógica, na primeira dificuldade de produção verbal que surgia, solicitava papel e caneta para escrever as palavras que não conseguia produzir verbalmente. Fica evidente nesse episódio a dificuldade de C. com os nomes e também com o tempo verbal, como, por exemplo, em [6] – "eu tive". Nesse episódio fica claro que o sistema lingüístico do sujeito C. vai sendo (re)elaborado.

Se fosse tomada como prática uma visão clássica da afasia, essa situação discursiva muito pouco nos ajudaria. A fala e a escrita fragmentadas seriam classificadas como déficits, e o processo, visível, de reelaboração da linguagem de C. não seria considerado, pois seriam trabalhadas apenas as suas falhas.

4.º Episódio (24/11/98)

Ainda utilizando fotografias, continuou-se o trabalho de "conhecimento mútuo", na outra sessão:

Dado 4/oralidade

- [1] Tr.: São cinco filhos, né?
(C. começa a olhar as fotos e tentar falar o nome dos filhos)
- [2] C.: Não, é Aline, e o Vinicius... Aline não Vinicius
- [3] Tr.: Quem é essa? (Tr. Sabia que era Nilda, e que o nome dela era a junção do nome das duas avós).
- [4] C.: Agora....
- [5] Tr.: Como é o nome da sua mãe?
- [6] C.: mãe... .. agora não dá...
- [7] Tr.: É a He (*prompting* para Helena)
- [8] C.: Helena.
- [9] Tr.: Então o nome dessa sua filha, que o senhor está tentando lembrar é o nome das duas avós, lembraNi (*prompting* para Nilda Helena)
- [10] C.: ... da Helena.
- [11] Tr.: Isso, agora vamos voltar um pouco, aqui estão todos os seus filhos, como é o nome de cada um deles?
- [12] C.: Vinícius, a Nilda Helena, Marcelo, Aline e Vinícius
- [13] Tr.: Da..(*prompting* para Daniel)
- [14] C.: Daniel... isso...
(Depois C. escreve o nome de todos os filhos, inclui os netos e a esposa Tereza no final.)

Dado 4/escrita

FAMÍ
 9 VINICIUS
 8 NILDA HELENA
 4 MARCELO

A construção do conhecimento mútuo ajudou a Tr. a estabelecer pressuposições, partilhadas anteriormente (Tr. já tinha conhecimento de que o nome da filha de C. era formado pelo nome das avós) por meio da interação verbal. Isso permitiu que C. fizesse uso de recursos lingüísticos na prática discursiva. A esse respeito Coudry explica que:

O relacionamento intersubjetivo (buscando conhecer-nos reciprocamente, estamos atentos para todos os sinais, mesmo não verbais, com que nos podemos relacionar inicialmente, integrando todos os participantes do processo, elaborando juntos nossas "regras conversacionais") cria as condições de interação, não como um limite dos acontecimentos discursivos mas como o lugar onde eles podem ocorrer. (COUDRY, 1988, p.82)

As situações interativas unidas ao relacionamento intersubjetivo, referido por Coudry, talvez não proporcionem uma fluência sintática no discurso de C., mas, por certo, contribuem para uma fluência discursiva que envolve "aspectos da interação e da textualidade muito além do fenômeno sintático" (MARCUSCHI, 2001c, p.61). Cabe, no entanto, uma ressalva: distinguir a fluência sintática da fluência discursiva não significa estabelecer uma dicotomia entre elas, uma vez que não se pretende classificá-las em dois blocos independentes.

5.º Episódio (08/12/98)

Na expectativa de constituir-se como interlocutor, o sujeito C. retoma hábitos presentes em sua vida antes da ocorrência neurológica, como, por exemplo,

a prática da oralidade e da escrita. É preciso lembrar que, para exercer a função de juiz, C. necessitava considerar a Lei de forma integral, sem nenhuma concessão; que por imanência à profissão tinha interiorizado, de forma intensa e rígida, o uso da escrita, bem como o uso intenso e extenso da prática oral nos tribunais, e, finalmente, que as duas formas de representação da linguagem estavam fortemente marcadas ao longo de sua vida.

O interesse de C. pela leitura e escrita foi um dado relevante para a criação de estratégias tanto de avaliação como de intervenção na linguagem alterada. Com a finalidade de criar situações discursivas dialógicas, bem como ampliar a interação entre os interlocutores, no início das atividades trabalhamos com artigos de jornais, selecionados previamente por C., que dizia ler o jornal todos os dias. C., então, passou a trazer um artigo diferente a cada sessão. Relacionados aos mais diferentes temas, os artigos proporcionavam situações dialógicas também bastante variadas. Aos poucos o "constrangimento" inicial foi sendo substituído por novos pontos de interesse comum.

Depois de três sessões trabalhadas com artigos, C. chegou à sessão trazendo um recorte de jornal (com o artigo), uma cópia datilografada e uma cópia manuscrita do mesmo artigo. Quando indagado sobre o motivo das cópias, C. justificou-se dizendo que não tinha sono regular à noite e que, para passar o tempo, ficava trabalhando nos artigos. Para C., copiar um texto várias vezes era o mesmo que escrever. Tentava por meio da escrita "mecânica" reconstituir aspectos perdidos de sua linguagem. O trânsito percorrido pelo sujeito C., em sua busca de (re)elaboração do sistema lingüístico alterado, compreendia a oralidade, a escrita, os gestos e a percepção (dos erros e acertos). A atividade (figuras 1, 2 e 3) caracterizava-se apenas como um exercício, mas C. a interpretava como uma prática da linguagem escrita e acreditava que essa prática contribuiria para a reconstrução da sua linguagem escrita fragmentada.

Figura 1

O dólar retrocede, mas ainda é cedo para os rojões

A cotação do dólar — moeda-fetichismo da globalização — em relação ao real — moeda-símbolo da estabilidade ameaçada — caiu, é verdade. É pouco, no entanto, para fazer a festa como se a crise estivesse no fim. Não está. As nuvens pesadas da tempestade ainda pairam sobre a cabeça dos brasileiros e será preciso muito trabalho, muito mais que as oscilações cambiais, para trazer o país de volta à bonança.

Bastou o indicador de valorização do dólar mudar de direção — deixou de ir para cima e apontou para baixo — para que se pudesse ouvir os rojões. “A crise não será tão feia”, disseram alguns. “Não era tudo aquilo que estávamos imaginando”, emendaram outros tantos.

É possível que, diante do fim do mundo que se anunciava, tenhamos obtido alguma sobrevida, mas isso não é suficiente para rojões precoces, muito menos para comemorar o passamento da crise. É cedo, ainda é muito cedo.

Só poderemos comemorar no dia em que o desemprego começar a encolher de maneira firme e definitiva. No dia em que o ajuste das contas do governo sair do campo das belas palavras oficiais para a prática, sem retórica de palanque. Lançaremos rojões na hora em que as empresas que nada têm a ver com os humores do câmbio pararem de aumentar seus preços. E faremos festa no momento em que a corrupção deixar de consumir enorme fatia do dinheiro público.

Só assim teremos motivos para acender os rojões. Ou, por acaso, estamos tão conformados que vemos motivo para festa só porque o galho que nos impede de ir para o abismo criou mais algumas raízes?

Figura 2

O DÓLAR RETROCEDE, MAS AINDA É CEDO PARA OS ROJÕES

A cotação do dólar - moeda-fetiche da globalização - em relação ao real - moeda-símbolo da estabilidade ameaçada - caiu, é verdade. É pouco, no entanto, para fazer a festa como se a crise estivesse no fim. Não está. As nuvens pesadas da tempestade ainda pairam sobre a cabeça dos brasileiros e será preciso muito trabalho, muito mais que as oscilações cambiais, para trazer o país de volta à bonança.

Bastou o indicador de valorização do dólar mudar de direção - deixou de ir para cima e apontou para baixo - para que se pudessem ouvir os rojões. "A crise não será tão feia", disseram alguns. Não era tudo aquilo que estávamos imaginando", emendaram outros tantos.

É possível que, diante do fim do mundo que se anunciava, tenhamos obtido alguma sobrevida, mas isso não é suficiente para rojões precoces, muito menos para comemorar o passamento da crise. É cedo, ainda é muito cedo.

Só poderemos comemorar no dia em que o desemprego começar a encolher de maneira firme e definitiva. No dia em que o ajuste das contas do governo sair do campo das belas palavras oficiais para a prática, sem retórica de palanque. Lançaremos rojões na hora em que as empresas que nada têm a ver com os humores do câmbio pararem de aumentar seus preços. E faremos festa no momento em que a corrupção deixar de consumir enorme fatia do dinheiro público.

Só assim teremos motivos para acender os rojões. Ou, por acaso, estamos tão conformados que vemos motivo para festa só porque o galho que nos impede de ir para o abismo criou mais algumas raízes?

Figura 3

O dólar retrocede, mas ainda é cedo para
os rejões

A cotação do dólar — moeda-fetiche da globalização — em relação ao real — moeda-símbolo da estabilidade ameaçada — caiu, é verdade. É pouco, na entantão, para fazer a festa como se a crise estivesse no fim. Não está. As nuvens pesadas da tempestade ainda pairam sobre a cabeça dos brasileiros e será preciso muito trabalho, muito mais que as oscilações cambiais, para trazer o país de volta à bonança.

Luiz Bartou o indicador de valorização do dólar mudou de direção — deixou de ir para cima e apontou para baixo — para que se pudesse ouvir os rejões. “A crise não será tão feia”, disseram alguns. “Não era tudo aquilo que estávamos imaginando”, emendaram outros tantos.

É possível que, diante do fim do mundo que se anunciava, tenhamos obtido alguma sobrevivência, mas isso não é suficiente para rejões precoces, muito menos para comemorar o passamanço da crise. É cedo, ainda é muito cedo.

Só poderemos comemorar no dia em que o desemprego começar a encolher de maneira firme e definitiva. No dia em que o ajuste das contas do governo saia do campo das belas palavras oficiais para a prática, sem retórica de palanque. Sangaremos rejões na hora em que as empresas que nada têm a ver com os humores do câmbio pararem de aumentar seus preços. E faremos festa no momento em que a corrupção deixar de consumir enorme fatia do dinheiro público.

Só assim teremos motivos para acender os rejões. Ou, por acaso, estamos tão conformados que vemos motivo para festa só porque o galho que nos impede de ir para o abismo criou mais algumas raízes?

6.º Episódio (10/12/98)

No início, nada se fez a respeito dessa prática, passando-se apenas a observá-la com a expectativa de encontrar nela alguma estratégia que pudesse auxiliar a reconstrução da linguagem de C. Tr. propõe, então, uma nova atividade,⁶⁰ com a intenção de mostrar ao sujeito afásico a necessidade de contextualização dos fatos para atingirem a significação. Sugeriu o trabalho com uma coleção de livros paradidáticos ("Fábulas Brasileiras para Todo Mundo"), nos quais a narrativa é intercalada por figuras. C. entusiasmou-se com a idéia e logo fez a cópia de todos os livros dessa coleção.

Os episódios mostrados a partir desse ponto denotam o abandono, por parte de C., das produções mecânicas da escrita⁶¹ (Anexo 2), eliminando qualquer resquício da prática à qual tinha sido submetido anteriormente. C. percebeu que os fatos precisavam estar contextualizados para que ele pudesse operar sobre suas dificuldades lingüísticas. Portanto, quando viu que as cópias que ele fazia poderiam ser contextualizadas, passou a interagir com a temática da história em questão. Os

⁶⁰Como era evidente a preferência de C. por práticas que associavam a escrita e a oralidade, resolveu-se estabelecer estratégias que vinculassem as duas modalidades de linguagem. Passou-se a trabalhar a reconstrução da linguagem de C. valorizando as suas práticas escritas, o que contribuía para sua auto-estima, uma vez que se mostrava satisfeito quando exibia os textos manuscritos por ele. Utilizando a coleção de livros paradidáticos – Fábulas Brasileiras para todo Mundo (Cláudio Martins), passamos a contextualizar seus textos; as histórias contidas nesses livros alternavam gravuras e escrita, C. ao copiar a história substituíam a imagem pela palavra escrita (sempre grifada por ele) e finalmente depois da cópia, durante as sessões de fonoaudiologia, explorávamos as produções orais, inserindo-as na temática de cada história trabalhada.

⁶¹Apesar de essa atividade ser um exercício mecânico, pode-se observar a melhora no traçado da escrita de C., se comparadas as duas imagens a figura *a* representa uma produção escrita (cópia) de C. feita no início do trabalho terapêutico, outubro de 1998, e a *b* também é uma cópia feita por C. em novembro de 1999.

dados a seguir demonstram a tentativa de C. para narrar a história do livro que tinha trabalhado em casa. Na seqüência, estão a "impressão" de parte da história trabalhada e a cópia manuscrita feita por C.

Dado 6/oralidade

- [1] Tr.: Qual o livro que o senhor levou para casa?
- [2] C.: Um menino... e um rapaz dentro...
- [3] Tr.: Um padre e um rapaz viajavam pelo mundo.
- [4] C.: E um rapaz...Um padre e um rapaz viajaram de tre...
- [5] Tr.: De trem não! Eu não sei do quê que eles foram...Eles viajaram pelo....
- [6] C.: Mundo!
- [7] Tr.: Muito bem! Vamos.
- [8] C.: O trem...
- [9] Tr.: Ao passarem...
- [10] C.: Subiam suas montanhas... os rios...
- [11] Tr.: Olhavam as... olhavam as...?
- [12] C.: As... as...Um padre e um rapaz estava... num trem. Quase isso!
- [13] Tr.: Quase! Eu não sei se eles foram de trem...
- [14] C.: Subiam uma montanha... e....

Dado 6/escrita

O padre, o rapaz e o menino.

Um padre e um rapaz viajavam pelo mundo, se divertindo. Quem carregava as malas era um menino muito (pe) esperto. Subiam montanhas, olhavam as árvores, os pássaros e o menino estava cansado.

Ao passarem por uma casa, um mulher sentiu pena do menino e lhe deu um pedaço de queijo de cozinha. O padre olhou o queijo e ficou quieto. Depois disse ao rapaz e ao menino:

(- O queijo será de quem tiver o sonho mais bonito nesta noite!)

Todos foram dormir mas, durante a noite o menino acordou e foi comer o queijo. De manhã, os pássaros acordaram os três dorminhocos com sua música. Foram tomar café e o padre já estava muito ansioso:

(- Ouçam meu lindo sonho!)

O padre falou muito, igual fazia na igreja durante a missa. Disse ter sonhado com uma escada imensa, que o levava até o céu. Havia muito brilhante, e muito anjos junto dele. Enquanto subia, ouvia música.

Na sua vez de contar, o rapaz disse que o seu sonho foi no céu. Enquanto esperava o padre chegar, comia frutas deliciosas.

O menino, rindo muito, começou a contar:

- Sonhei que vi o senhor padre subindo a escada e o senhor rapaz lá no céu, rodeado de frutas e pessoas.

- Enquanto isso, eu fiquei na terra e gritei bem alto:

- O queijo! Esqueceram do queijo! E os senhores me responderam:

- Coma menino! Estamos no céu! Para que queremos o queijo?

(Rí eu peguei o queijo e comi!!!)

~

7.º Episódio (17/12/98)

Neste episódio o trânsito que o sujeito C. percorre sobre as duas formas de representação da linguagem aparece de forma clara. Com isso, pode-se concluir que o impacto da anomia resulta no estilo telegráfico da fala de C. (na contigüidade).

Com o apoio visual e as palavras contextualizadas, eram feitas leituras orais das histórias. Algumas vezes, C. perdia o contexto da história, o que pode ser observado no episódio anterior, e precisava retornar ao início dela para novamente contextualizá-la: [4] – *E um rapaz...Um padre e um rapaz viajaram de ter... e em [10] Subiam suas montanhas... os rios...* Quando em [11], Tr. pergunta: *Olhavam as... Olhavam as...?* C. ao tentar superar a anomia, descontextualiza, e volta ao início para a recontextualização da história, em [12] *As...as...um padre e um rapaz estava...num trem...Quase isso?*

No episódio destacado acima percebe-se claramente o impacto da anomia, na contigüidade, que retrata-se no estilo telegráfico da oralidade de C. Na seqüência, Tr. dá a C. papel e caneta e faz a leitura oral da história com ele. Quando ele não consegue acessar o léxico, devido à anomia, utiliza a escrita da palavra como recurso expressivo. Cabe ressaltar nesse episódio o esforço que o sujeito C. faz tentando fixar nomes de qualquer maneira, como, por exemplo, sempre sublinha as palavras (os "nomes") que não consegue produzir verbalmente, o que confere a essa prática de C. um reforço para a fixação das palavras.

Figura 1

PADRE DO QUEJO BODE
BRILHANTE — ~~DIAMANTE~~
ANTOS
CEU

INGLES

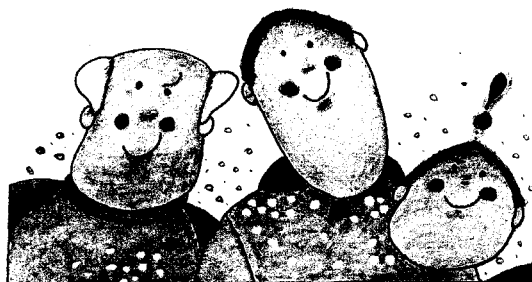
— MALAS
~~BRILHANTE~~
~~DIAMANTE~~
 — MENINO
 — PASSAROS
~~CEU~~
 — CABRA
 — PENA

Figura 2

FÁBULAS BRASILEIRAS PARA TODO MUNDO

Claudio
Martins

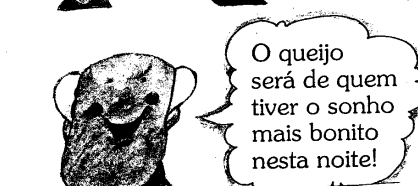
O PADRE, O RAPAZ E O MENINO



Um e um viajavam
pelo , se divertindo.
Quem carregava as era
um muito esperto.
Subiam , olhavam as
 os e o estava
cansado.



Ao passarem por uma ,
uma sentiu do
 e lhe deu um pedaço de
 de . O olhou
o e ficou quieto. Depois disse
ao e ao :



8.º Episódio (18/02/99)

O uso da escrita foi se intensificando em C., que passou a andar sempre com um "bloquinho" de anotações, no bolso da camisa, ao qual recorria quando não conseguia expressar-se oralmente. C. utilizava a escrita como um recurso expressivo, em diferentes situações discursivas. Esses escritos não denotam significado algum se analisados individualmente, isto é, a parte da interação oral na qual foram produzidos. Caracterizariam um amontoado de papéis, nos quais apenas seriam visualizados fragmentos da escrita de C., sem constituição de uma unidade semântica.

A escrita de C. perde sua característica fragmentada no momento em que se revela no contexto da oralidade. Isto é, os dados de escrita do sujeito C. refletem uma significação quando inseridos em um contexto sociocomunicativo. A importância desse contexto para a produção de significados é valorizada por Franchi:

De fato, as expressões das línguas naturais não tomam, como uma linguagem formalizada utilizada no cálculo da teoria fatural, um domínio de interpretação único e semanticamente coerente... (...) É em virtude dessa indeterminação semanticamente que se pode justificar a afirmação radical de Malinowski: nenhuma expressão é significativa fora de seu contexto de situação. Não se trata, porém, de uma asserção dizendo respeito somente às *condições de comunicação* (como lhe parecia). Ela decorre da *universalidade da linguagem*, que torna impossível a identificação dos objetos, nos vários sistemas de referência a que a linguagem se refere, exclusivamente mediante recurso a especificações predicativas (FRANCHI, 1977, p.23) (grifo do autor).

Pode-se verificar a seguir como isso ocorre em uma situação de interação entre o sujeito C. e a terapeuta, quando ela pergunta a C. o que ele havia comido no almoço de domingo. Antes de começar a falar, C. retira do bolso o bloquinho de anotações e de uma maneira informal utiliza a escrita e a fala ao mesmo tempo, para responder à questão que lhe foi feita. As duas formas de representação de linguagem são utilizadas por C. em suas tentativas de resposta, o que denota uma interdependência entre elas nesta condição de produção:

Dado 8/oralidade

- [1] Tr. : O que o senhor comeu ontem?
- [2] C. : Só isso (responde enquanto escreve ARROZ)
- [3] Tr. : Só isso, nada mais?
- [4] C. : Exatamente
- [5] Tr.: O que então?
- [6] C. : Arroz... arroz...
- [7] Tr. : O senhor comeu arroz, com o quê? Arroz com...
- [8] C. : Agora eu não lembro... não adianta... não adianta...
- [9] Tr. : O senhor quer uma ajuda?
- [10] C. : Sim senhora.
- [11] Tr. : Mai... (*Prompting* para maionese)
- [12] C. : Maionese (novamente a expressão oral é acompanhada da palavra escrita)
- [13] Tr. : Isso mesmo, muito bem.
- [14] C. : Mas esse é o melhor (enquanto escreve CARNE)
- [15] Tr. : O que o senhor mais gosta?
- [16] C. : Não, todos nós, gosta é... o...
- [17] Tr. : Car... (*Prompting* para carne)
- [18] C. : Carne.

Dado 8/escrita

DOMI
~~CARNE~~ = 1 ~~REPA~~ 8
 ARROZ ~~FR~~ AFRICA
 MAIONESE ~~SATA~~ BANHA
 AGUA ~~AGUA~~
 VERDE ~~PORTÃO~~
 ARGENTINA ~~ISABEL~~

Não se pode esquecer que "um texto falado está diretamente ligado ao modo como a atividade interacional se organiza entre os participantes" (FÁVERO et.al., 2002, p.22). No episódio mostrado acima, a escrita também segue essa linha, organiza-se de acordo com a situação de interação e, como na oralidade, essa organização tem como produto final decisões interpretativas, inferidas a partir de pré-construtos cognitivos e culturais, acessados no momento da atividade de conversação.

Com relação ao aspecto estrutural da fala de C., ao analisar-se o episódio acima, percebe-se em [15] *Não, todos nós, gosta...é....o*, a ausência da flexão verbal, fato esse descrito por Gregolin "como uma característica do afásico, que apresenta tendência a uma variação e até domínio, no decorrer do trabalho de reconstrução da sua linguagem" (GREGOLIM, 1996, p.91/8). O que se pode verificar em outros dados, na seqüência do acompanhamento longitudinal feito no caso de C.

9.º Episódio (02/03/99)

C. sempre contava para Tr. fatos que nos dias anteriores da sessão. O episódio, retratado a seguir, diz respeito à compra de um novo carro que a esposa de C. pretende fazer, e C., no entanto, não está satisfeito com a marca do carro que ela escolheu comprar.

Dado 9/oralidade

C. – O carro, o carro, meu carro, eu não quero ...

Tr. –O sr. não tem mais carro.

C. –Não doutora.

Tr. –Mas o sr. que comprou os dois não foi? Então os dois são seus.

C. –Os dois eu lá ... outro ... outro dela. Agora.... outro...

Tr. –Ela quer comprar outro? É isso?

C. –É. troca... muito velho mesmo...

Tr. – Então, se o Sr. Acha que está muito velho mesmo, por que o Sr. Ta tão bravo?

C. – Não... não quero...(escreve França)

Tr. – Ah, entendi o Sr. Não quer trocar pelo o que a Tereza quer?

C. – Exatamente
 Tr. – França? Que carro que é? É francês?
 C. – É, é ... a a ... ele é azul... é francês....
 Tr. – Qual? Da Renault?
 C. – Renault
 Tr. – É bom, o Sr. Não gosta?
 C. – Não... gosto... muito pequeno....
 Tr. – Renault pequeno... Qual carro ela escolheu?
 C. – Ah !!! é ...o...(escreve clio)
 Tr. – Um clio! Eu acho legal o clio, não é tão pequeno assim...
 C. – É... não.. não...mais ela que gosta, né?
 Tr. – Não tem jeito, né? Por que o Sr. Não escolhe a cor, então?
 C. – É...É... (risos)

O episódio acima mostra o vínculo que C. estabeleceu com Tr. ao contar seu problema com a esposa devido à troca do carro. Para isso, C. inverte os papéis, iniciando a situação dialógica. A especularidade está presente, como marca para dar continuidade à interação, como em: *Tr. – Qual? Da Renault?; C. – Renault.* C. consegue demonstrar sua opinião, de forma a justificar por que não quer o carro que a esposa escolheu, que aparece registrado em: *C. – Não... gosto... muito pequeno....* Colocar seu ponto de vista e discutir o assunto com Tr., utilizando novamente a escrita para complementar seu discurso, permite a C. extravasar sua brabeza e constituir-se como sujeito ativo, "que tem algo a dizer". Dessa forma, depois do "desabafo", se acalma e concorda com Tr., e assume que como já perdeu mesmo, talvez o que lhe resta é escolher a cor, para o novo carro. Conclusão essa que pode ser percebida, na sequência dos turnos: *C. – É... não.. não...mais ela que gosta, né?; Tr. – Não tem jeito, né?; Por que o Sr. Não escolhe a cor, então?; C.. – É...É... (risos).*

Dado 9/escrita

FRANCA KAA
 13.800
 CARRO 16-
 ITALIA
 RE CA
 CLIO

10.º Episódio (23/03/99)

No processo de interação dialógica surge o assunto pai e filhos. Assim, o episódio seguinte mostra C. contando à terapeuta que quando aconteceu a separação, perdeu um pouco o contato com os filhos do seu primeiro casamento, porque eles foram morar com a mãe em outra cidade. Para explicar que essa cidade seria Florianópolis, escreve parte da palavra completando-a oralmente.

Coudry, ao comparar os processos dialógicos (propostos por De Lemos, 1981, 1982b) presentes na fala da criança, em fase de aquisição da linguagem, com os turnos conversacionais do sujeito afásico com seu interlocutor, conclui que se trata, em ambas as situações, do mesmo processo. Isso nos leva a afirmar que na fala de C. o processo de complementaridade – processo esse enfatizado por Coudry – ocorre tanto para a oralidade como para a escrita, por exemplo, nos turnos: [7] C.: Para...(começa a escrever Flori), [8] Tr.: Isso, Flo e [9] C.: ... rianópolis.

Dado 10/oralidade

- [1] C.: É, senhora esses meninos aqui... pouco... mais ou menos... eu... eu...
- [2] Tr.: Ah! Eu já entendi, o que o senhor quer me dizer, que o senhor conviveu pouco com eles.
- [3] C.: Exatamente.
- [4] Tr.: Ele tinha sete anos, né? O senhor perdeu um pouco o contato.
- [5] C.: Não, a ...(escreve Fami...) lia....
- [6] Tr.: Eles mudaram?
- [10] Tr.: Isso, com a mãe?
- [11] C.: Exatamente.

Dado 10/escrita

MFS
PIANO
1.2
7 anos
FLORI OLINO TEDESCO

11.º Episódio (12/04/04)

É possível ver a melhora na linguagem de C., que usa cada vez mais e de maneira mais eficiente a oralidade e a escrita em produções conjuntas. C. gradativamente supera suas dificuldades lingüísticas, na perspectiva da linguagem constitutiva, estabelecendo-se como sujeito. O enfoque lingüístico-discursivo permite que o afásico desempenhe seu papel nos turnos da interlocução. Quanto a isso,

declara Coudry: "Assumo como tenho reiterado, que o processo dialógico caracteriza a linguagem e é o lugar de constituição para outros modos de ação verbal." (COUDRY, 1988, p.76).

A interação de C. com a família também melhorou muito. Ele relatava que a filha mais nova, em casa, ajudava-o nas resoluções de alguns passatempos (Anexo 1) (cruzadinhas com perguntas a partir de textos escritos, caça-palavras, jogo dos sete erros, entre outros), fornecidos a ele por Tr. com o intuito de estimular as funções mentais superiores. Nas situações discursivas dialógicas C. falava sobre sua melhora, mostrando ter a exata consciência de seu estado, como se pode ver no seguinte episódio:

Dado 11/oralidade

- [1] C. – Não é isso. Eu aqui, agora isso tudo, a manhã não sai mais nada.
- [2] Tr. – O Sr. acha que não, mas sai sim. Como uma criança quando tá aprendendo a falar...
- [3] C. – Eu acredito ... não... as crianças sim, eu não tenho.
- [4] Tr. – Mas o Sr. tem todas as palavras aí, a gente precisa é organizá-las de novo.
- [5] C. – Não tem. Aqui ... e aqui ... não.
- [6] Tr. – Não liga?
- [7] C. – Isso.
- [8] Tr. – Eu entendi. Mas então por que o Sr. acha que está falando melhor agora do que antes?
- [9] C. – A isso sim. Isto eu estou falando.

Cabe ressaltar a flexão do verbo feita por C. em: [1] C. – *Não é isso. Eu aqui, agora isso tudo, a manhã não sai mais nada*, [3] C. – *Eu acredito ... não... as crianças sim, eu não tenho* e [9] C. – *A isso sim. Isto eu estou falando*. O episódio acima mostra uma inversão de papéis C., antes que Tr. comece a explicar o que vão fazer, inicia o diálogo, como se para ele não importasse o que iriam fazer, mas sim falar sobre suas dificuldades e, então, operar sobre suas dificuldades lingüísticas. A variabilidade do quadro também é algo percebido por C, como em: [1] C. – *Não é isso*.

Eu aqui, agora isso tudo, a manhã não sai mais nada. A consciência da sua afasia está muito clara em seu discurso, pois chega até a discordar, como em [3] C. – *Eu acredito ... não... as crianças sim, eu não tenho*, quando Tr. compara sua reelaboração da linguagem com a da criança em fase de aquisição, e em [9] C. – *A isso sim. Isto eu estou falando*, em que o afásico termina afirmando a sua melhora.

12.º Episódio (29/04/99)

Inserido em situações interativas e dialógicas, em que as regras sociais do jogo da linguagem se originam na prática com a linguagem, C. vai aos poucos reconstruindo sua linguagem e constituindo-se novamente como sujeito ativo nas interlocuções.

Tr. retoma a história familiar de C., e a dificuldade dele para com os nomes de seus filhos ressurge. No entanto, o que se pretende destacar aqui é que após sete meses de terapia fonoaudiológica, C. consegue aplicar recursos à sua oralidade, de forma a operar sobre suas dificuldades lingüísticas, demonstrando um trânsito que ele mesmo percorre entre as duas formas de representação da linguagem em suas tentativas de reconstrução, na esperança de atingir seu objetivo final; a comunicação. Assim, C. vence sua dificuldade e acaba por "nomear" todos os filhos rapidamente.

Dado 12/oralidade

- [1] Tr.: Como é o nome dos seus filhos?
 - [2] C.: É, eu não consigo.
 - [3] Tr.: O senhor quer escrever o nome dos seus filhos, nesse quadradinho?
 - [4] C.: Sim. Olha... aqui tem...(começa a escrever V...i... e pára)
 - [5] Tr.: O seu filho mais velho?
 - [6] C.: Ela
 - [7] Tr.: Ela é mais velha?
 - [8] C.: Ah! Não ... a sim.. o Vinícius (e termina a escrita de Vinicius).
 - [9] Tr.: E agora...
- (C. Começa a escrever o segundo nome)

[10] C.: Ai...(enquanto tenta escrever Ilda)

[11] Tr.: Isso, l... d..., muito bem. Quem é?

[12] C.: Ai....

(C. escreve Marcelo e começa a escrever Ali...Conclui a escrita do nome de Aline e verbaliza...).

[13] C.: Aline, é.... e o (escreve Daniel, mas não fala).

Dado 12/escrita estava sem esse dado

YILICIOUS = ANDREIAO*
 ALICE - 8
 MILDA = ALEXANDRE 30/05/99
 ANDERSON 30/05/99
 MARCELO = BRUNA 30/05/99
 ALINE
 DANIEL
 TEREZA

13.º Episódio (20/05/99)

Com a expectativa de trabalhar a narrativa, bem como a flexão verbal, Tr. propõe atividades interativas a partir de recurso visual; para isso utiliza figuras de revistas, indicando ações. O episódio mostrado abaixo retrata uma situação ocorrida depois de oito meses de terapia fonoaudiológica. Tr. traz diferentes figuras para a sessão e começa a dialogar com C. sobre elas. Faz perguntas como estas: "O que está acontecendo nesta situação?"; "Quem o senhor acha que são estas pessoas?"; "Por que o senhor acha que estas pessoas estão aqui?", entre outras.

Dessa forma, vários comentários vão surgindo a respeito das figuras, promovendo situações dialógicas interativas entre Tr. e C. O episódio destacado a seguir refere-se a uma situação discursiva propiciada pela figura de um menino "discursando" e um casal contemplando-o atentamente.

Dado 13/oralidade

- [1] Tr. – E quem está olhando o menino?
- [2] C. – Mãe... pai...acho
- [3] Tr. – A mãe e o pai de quem?
- [4] C. – Quero... os dois dele... né?
- [5] Tr. – Isso mesmo
- [6] C. – Parece que... ta que... mesmo... que o menino está falando.
- [7] Tr. – Entendi, então como toda mãe e todo o pai, estão achando bonito o que ele esta falando.
- [8] C. – Exatamente (muito entusiasmo)
- [9] Tr. – É isso mesmo. Então, o que está acontecendo nesta gravura? Quem está fazendo o que?
- [10] C. – O menino está fazendo alguma coisa que eu não sei.
- [11] Tr. – (risos)
- [12] C. – Falando.
- [14] Tr. – Viu como o sr. sabe. O menino está falando mesmo.
- [15] C. – Eu dizia... eu não sei... não sei... estava falando

Nesse episódio, pode-se observar claramente a evolução lingüística de C., bem como a noção que ele próprio tem das suas dificuldades lingüísticas; retoma turnos do diálogo e faz a análise da sua própria produção verbal, como em: [15] *"Eu dizia...eu não sei... não sei... estava falando"*.

Pode-se notar que C. recorre a seu conhecimento de mundo também para a narrativa, ao buscar a significação. Isso ocorre em: [2] C. – *Mãe... pai...acho...*, quando C. supõe que são os pais do menino que estão olhando o menino falar no microfone. C. faz essa associação a partir de um pré-constructo de que normalmente quem fica estático, contemplando, uma criança falar no microfone, são os pais.

A dificuldade de flexão verbal que C. apresentava no início já está praticamente (re)elaborada, não aparecendo nenhuma vez nesse episódio, por exemplo. Este é um dado que descarta a hipótese de agramatismo⁶².

⁶² Ver Gregolin, 1996; 3.3.3.1- "Um relato panorâmico das sentenças de P.: Dados do acompanhamento longitudinal", no qual a autora explicita a caracterização do agramatismo no sujeito em questão.

14.º Episódio (08/06/99)

A inter-relação estabelecida por C. entre a oralidade e a escrita, além de continuar fortemente marcada, é feita cada vez mais de forma correta e rápida, o que vem comprovar a hipótese inicial do papel do uso informal da escrita para a complementação da linguagem oral em C. Esse fato pode ser verificado no episódio a seguir, em que Tr. e C. estão conversando sobre quem havia almoçado com ele no dia anterior.

Dado 14/oralidade

Tr. – Seu Camilo quem almoçou com o sr. ontem?

C. – A mamã ... a ... não sei ... a mamãe ... não é mamãe ... que seria ... minha esposa. (escreve mãe e esposa)

Tr. – Isso.

C. – Meu ... a minha a ... amiga não o meu ... e minhas ...

Tr. – Os seus ...? Os dois são o que seus? Eles são seus ...? Fi ...?

C. – Filhos. (escreve enquanto fala)

Tr. – Filhos.

C. – Exatamente.

Tr. – E o namorado da Aline não?

C. – Não, só de noite.

Tr. – Daí que ele foi namorar?

C. – É que ele foi em casa de noite.

Tr. – Isso mesmo, viu seu Camilo como o sr. está fazendo a frase com todas as estruturas? É ou não é?

C. – É mais ou menos né, a sra. mé ... me ... me ...

Tr. – Entendi.

C. – A maioria não consegue.

Tr. – Entender o sr.?

C. – É.

Tr. – Por quê?

C. – Por que não sei.

Percebe-se um aumento na extensão das produções verbais de C., que interage na situação dialógica, posicionando-se como sujeito ativo em todos os

turnos da conversação, inferindo, participando, colocando inclusive seus ponto de vista como em: *C. – É mais ou menos né, a sra. mé ... me ... me ..., Tr. – Entendi e C. – A maioria não consegue.*

15.º Episódio (17/08/99)

O episódio mostrado abaixo, segue uma situação dialógica induzida, na qual Tr. pretende que C. execute oralmente construções interrogativas utilizando "por quê". Para tal, Tr. escreve a sentença num papel e recorta com C., mostrando a ele que ali, então, estão todas as palavras para formar uma sentença. A frase trabalhada era: "Por que nós mudamos o horário das sessões na semana passada?"

Dado 15/oralidade

- [1] Tr. – Pergunta pra mim, porque nós tivemos que mudar o horário das sessões na semana passada?
- [2] C. – Por que a senhora que que ... teve que fazer uma ... eu acho que é assim ... pois é ... é ... é ...
- [3] Tr. – Tive que fazer uma ...?
- [4] C. – Prova de...
- [5] Tr. – Muito bem, isso mesmo. Tá, o sr. me deu a resposta, eu quero que o sr. me faça a pergunta.
- [6] C. – Bom.
- [7] Tr. – Eu quero que o sr. me pergunte por quê?
- [8] C. – Eu?
- [9] Tr. – É. Por que?
- [10] C. – Eu não entendi.
- [11] Tr. – A semana passada, nós precisamos mudar as sessões, por que eu tinha uma prova para fazer.
- [12] C. – Exatamente.
- [13] Tr. – Certo.
- [14] C. – Exatamente.
- [15] Tr. – Então eu quero que o sr. use, o porque e faça a pergunta pra mim. Por quê vou fazer com o papelzinho então, tá? Daí nós vamos montar.
- [16] Tr. – Por que mudamos?
- [17] C. – Mudamos ...

- [18] Tr. – O que que nós mudamos?
- [19] C. – Os
- [20] Tr. – As ses ...?
- [21] C. – Sões isso.
- [22] Tr. – Semana ...
- [23] C. – Passada.
- [24] Tr. – ... passada. Qual é a pergunta então?
- [25] C. – Por quê, nós ... semana ... passada ...(juntando as palavras soltas dos papéis a sua frente)
- [26] Tr. – Isso, está quase...
- [27] C. – Por que nós... mudamos... é isso? (montando a sentença completa)

O que se pretende demonstrar nesse dado é a confusão que Tr. causa em C. quando direciona uma fala para ele produzir. Nesse episódio, apesar de existir uma interação dialógica entre os interlocutores, não há uma interação de C. com a ocorrência dessa situação, e ele, ao operar sobre sua linguagem, discute o que lhe foi proposto: [7] Tr. – *Eu quero que o sr. me pergunte por quê?* [8] C. – *Eu?* [9] Tr. – *É. Por que?* [10] C. – *Eu não entendi.*

Outro ponto a ser ressaltado consiste na forma diferente de C. interagir com a escrita. Nesse caso, como as palavras já estavam escritas, ele "provavelmente" não vê importância na produção oral delas; no entanto, quando questionado sobre elas, mostra seu entendimento. É o que se verifica no episódio que se segue:

16.º Episódio (17/08/99)

Dado 16/oralidade

- [1] Tr. – Por que o Sr. não falou a frase inteira?
- [2] C. – Porque...por...que....não
- [3] Tr. – Mas, o Sr. sabe o que está escrito aqui?
- [4] C. – Exatamente... Lê?
- [5] Tr. – Ler ou falar... Mais o que está escrito aqui?
- [6] C. – Porque.. nós...mudamos as sess...
- [7] Tr. – as sessões...
- [8] C. – Semana passada.

Como a escrita não tinha uma conotação expressiva para C., ele não percebe a inter-relação entre as duas formas de representação da linguagem, entendendo que a sua aplicação aqui deveria ser na condição de leitura.

17.º Episódio (29/09/99)

Tr. continua trabalhando com interrogativas; nesse episódio estão em questão as perguntas com Qu. A indução ao uso dos relativos aqui está acompanhada da intenção de se trabalhar uma única estrutura e mostrar as diferentes construções "de superfícies" possíveis, por meio da movimentação de seus constituintes. Da mesma forma que no dado exposto anteriormente, a frase a ser trabalhada é escrita com letra manuscrita por Tr. e recortada por ela diante de C. (permitindo a análise e síntese da situação). A frase trabalhada era: "Quando vai nascer o bebê?"

Dado 17/oralidade

- [1] Tr. – Vamos fazer aquela nossas frases? Lembra, as nossas frases? Das perguntas?
- [2] C. – Eu não consegui lembrar agora.
- [3] Tr. – Claro, guardar a frase inteira nem quero que o sr. guarde, mas eu quero que o sr. Faça perguntas. Eu quero que o sr. me pergunte sobre o meu bebê.
- [4] C. – assim, tudo bem doutora, tudo bem ... o ... ela está muito bem a sua menina ... o seu menino ...?
- [5] Tr. – Menino. Ele está tudo bem. O sr. sabe quando ele vai nascer?
- [6] C. – Mais ou menos, depois do Ano Novo.
- [7] Tr. – Isso mesmo, depois do Ano Novo. Então pergunta pra mim, quando?
- [8] C. – Ah, ... ela nasceu, quando ela nasceu, agora não consigo. Não assim... (referindo-se a posição do relativo na sentença.)
- [9] Tr. – Quando o quê?
- [10] C. – Eu não consigo falar.
- [11] Tr. – Quando.
- [12] C. – Quando.
- [13] Tr. – Quando ...?

- [14] C. – Quando ... quando está, está não. Quando estou ... não ...(mexendo com os papeizinhos)
- [15] Tr. – Não.
- [16] C. – Quando ...
- [17] Tr. – Quando vai...?
- [18] C. – Quando vai?
- [19] Tr. – Quando vai vai... tá faltando.
- [20] C. – Quando vai?
- [21] Tr. – Vai.
- [22] C. – Só vai, assim só?
- [23] Tr. – Vai, A.I. isso.
- [24] C. – Vai. Quando vai nascer o menino?
- [25] Tr. – Viu como é difícil fora do diálogo?
- [26] C. – Exatamente.

C. manipula os papeizinhos e, no início, parece estar confuso sobre o que fazer com eles. Começa então a juntar as palavras, sem critério, automaticamente, querendo formar qualquer coisa. Por meio das questões feitas por Tr., a situação interativa dialógica vai se estabelecendo e C. começa a operar sobre seus déficits lingüísticos.

A movimentação do relativo na estrutura de "superfície" é percebida por C. no momento em que ele constrói C. – *Ah, ... ela nasceu, quando ela nasceu, agora não consigo.. assim não.....* C. tem dificuldade em operar sobre as interrogativas e com isso se perde, causando uma descontinuidade em sua oralidade; ao tentar estabilizar-se, utiliza como recurso um paradigma flexional para as formas nominais, como em: C. – *assim, tudo bem doutora, tudo bem ... o ... ela está muito bem a sua menina ... o seu menino ...?* Retoma o contexto em: C. – *Mais ou menos, depois do Ano Novo.*; porém, perde-se novamente, porque não entende. Para ele, a resposta já tinha sido dada, o que precisaria fazer então? C. com o apoio das palavras escritas, procura estabelecer relação entre ambas as modalidades da linguagem e consegue promover uma interação com a situação e fazer a pergunta solicitada por Tr., como em: C. - *Vai. Quando vai nascer o menino?* Tr. então mostra para C. como é difícil para ele o acesso lexical quando os fatos ocorrem fora do contexto situacional.

18.º Episódio (15/10/99)

O trabalho com os relativos continuou. Tr. sempre retomava as frases escritas e depois cortadas (junto com C.) para essas atividades. Aproveitando a proximidade do aniversário de ambos (Tr. 30/12 e C. 22/12), inicia uma interação dialógica a respeito e conduz C. ao trabalho com o relativo 'Que'.

Dado 18/oralidade

- [1] C. – Que é o dia do aniversário.
- [2] Tr. – Isso, como é que é então.
- [3] C. – O dia do aniversário é ... é ... trinta e ... não vinte e dois é o meu e a senhora é o seu.
- [4] Tr. – Dia o que, qual dia do meu? O Sr. sabe.
- [5] C. – Eu sei, é...
- [6] Tr. – Vinte e dois é o seu, e o meu é dia ...?
- [7] C. – Vinte ... vinte não ... vinte e três não trinta.
- [8] Tr. – Trinta de ...?
- [9] C. – De setembro?
- [10] Tr. – Não. Trinta. Mas não é de setembro.
- [11] C. – Ah.
- [12] Tr. – Dez....
- [13] C. – Dezembro!!!
- [14] Tr. – Trinta de dezembro, isso.

Nesse episódio a intenção de Tr. de trabalhar o relativo "Que" em interrogativas foi anulada, pela inversão de papéis feita por C. em: *C. – O dia do aniversário é ... é ... trinta e ... não vinte e dois é o meu e a senhora é o seu.*, que modificou uma situação dialógica de forma a constituir por meio da alternância de turnos que se complementam um texto discursivo. Esse dado caracteriza uma construção que ocorre conjuntamente entre os interlocutores (FÁVERO et al., 2002, p.76). A linguagem oral encontra a sua significação no diálogo, porque, como explica Fávero, "as respostas às perguntas são imediatas em razão da situação face a face e da concomitância temporal na elaboração dos enunciados" (p.76). Os interlocutores envolvem-se com o tema da conversação, de maneira que o objetivo

inicial, previsto por Tr., se perde, e a situação interativa acaba por elaborar um texto conversacional (p:81), resultado de um trabalho cooperativo que leva C. à reelaboração de sua linguagem.

19.º Episódio (12/11/99)

Tr. inicia a sessão perguntando como tinha sido o final de semana de C. que diz ter sido muito bom; então, começa a contar uma conversa que teve com um amigo, com quem não falava desde antes do AVC, pelo telefone.

Dado 19/oralidade

- [1] Tr. – O sr. estava em casa.
- [2] C. – Tudo caiu, né? E um homem meu vizinho muitos anos, né?... como vai tudo bem?.
- [3] Tr.– Telefonou para o Sr.?
- [4] C. – Aí, então, doutora, eu ... tudo bem... eu tinha alguma coisa deles, dela né? Que eu tenho muito bem, eu consegui falar tudo.
- [5] Tr. – Com ele no telefone?
- [6] C. – É. Mas o que tem... quando eu sei e não consigo mais.
- [7] Tr.– Ah, daí ele perguntou pro senhor, o que o sr. tinha?
- [8] C. – Sim, tudo, tudo doutora mais
- [9] Tr. – Explicou tudo, daí quando ele perguntou o sr. não conseguiu falar mais.
- [10] C. – Mas, mas não tem nada...
- [11] Tr. – Daí não conseguiu mais nada. E porque daí o sr. parou, saiu do discurso.
- [12] C. – Exatamente.
- [13]Tr. – E teve que pensar para responder e daí isso bloqueia a sua fala.
- [14] C. – É.
- [15] Tr. – Por que enquanto o Sr. estava conversando com ele o Sr. conseguiu falar tudo?
- [16] C. – Tudo, quase tudo, né.? Eu estava conversando.
- [17] Tr. – O sr. contou para ele o que o sr. teve? Tudo?
- [18] C. – Não, ele falou que eu tinha.
- [19] Tr. – Ah, ele sabia.
- [20] C. – É.
- [21] Tr. – Ele tinha ficado sabendo.

- [22] C. – Exatamente. Agora pouco ele sabe, então ele estava falando pra mim, né?
- [23] Tr. – Ele telefonou para saber, como o Sr. estava.
- [24] C. – Mas, você está bom, tudo bem, não, não posso falar, como não falar, você está falando, né?
- [25] Tr. – É que nem quando o sr. diz pra mim, eu não consigo falar, e eu olho pro sr. e digo, mas o Sr. está fazendo o que, então? Não é verdade?
- [26] C. – É verdade.

O processo evolutivo de C. e seus passos para a reconstituição da sua linguagem aparecem muito claramente para ele. A forma de reelaborar sua fala nas diferentes situações dialógicas discursivas às quais C. tem estado submetido, mostra para ele nesse momento como conseguiu se reestruturar lingüisticamente constituindo-se como sujeito histórico e social. As seqüelas sintáticas que C. apresentava no início quase não aparecem mais. O discurso direto surge em suas produções, por exemplo em [2] C.- ...Como vai tudo bem? E em [24] C.- Mas, você está bom, tudo bem, não posso falar, como não falar, você está falando, né? Portanto, C. recuperou a segurança para manter uma situação dialógica interativa, não apenas com Tr., mas também com as outras pessoas; não tem mais medo de enfrentar suas dificuldades lingüísticas, sempre ocupa seu lugar no diálogo, de forma a enfrentar sua maior barreira, a anomia. Lança mão para isso de um recurso oral: a palavra "exatamente", presente em quase todos os episódios mostrados que C. utiliza para demarcar seu lugar no turno dialógico.

20.º Episódio (15/12/99)

Com a finalidade de mostrar uma seqüência de gravuras que foram trabalhadas na mesma sessão, visando promover situações dialógicas interativas e desenvolver as capacidades lingüísticas de C. para o discurso oral, foram utilizadas três figuras diferentes, para criar temáticas discursivas, também diferentes. Por uma questão metodológica, esse episódio divide-se em 20.º a, 20.º b e 20.º c.

20.º a – A primeira gravura mostra a mãe dando banho no filho.⁶³ Tr. inicia o processo dialógico questionando C. sobre a figura:

- [1] Tr. :Então, nesta gravura tem uma mulher, uma criança e uma banheira.
- [2] C. :Mulher, criança, banheira (fala junto com Tr.)
- [3] Tr. :O que será que a mulher é do menino?
- [4] C. :(Não fala apenas escreve mãe duas vezes)
- [5] Tr. :O que a mulher está fazendo?
- [6] C. :Fazendo... a senhora está... é... água
- [7] Tr. :Água, aonde tem água?
- [8] C. :Na banheira
- [9] Tr. :Muito bem na banheira, agora vamos voltar, nesta gravura tem uma mulher, um...
- [10] C. :Um ... um.... (escreve primeiro garoto e depois fala...) um menino (então escreve ao lado da palavra garoto, duas vezes a palavra menino, primeiro co letra de imprensa e depois manuscrita.
- [11] Tr. :E água
- [12] C. :E água... para lavar o... o... menino

20.º b – A terapeuta mostra para C. uma gravura em que aparecem três crianças brincando com tinta. Na gravura as crianças, além de pintarem o quadro, pintaram tudo: a roupa, a parede...

- [1]Tr.:O que o senhor está vendo nesta gravura?
- [2]C.:É... É um... É um... Deixa eu ver... Todas os três... Um, dois, três...
- [3]Tr.:Todos os três estão?
- [4]C.:Conversando, não ... (pega o bloco de papéis que está no bolso e ao mesmo tempo em que tenta falar escreve...)... pin...tan...do.
- [5]Tr.:Pintando, muito bem.
- [6]C.:E ao... Aqui é um... Quadro... E eles passaram todo o quadro, a mesa, o travesseiro, não as... As... Roupas... Os aqui... O rosto... Tudo.
- [7]Tr.:Eles o que, então? Passaram o que a...
- [8]C.:Tinta...
- [9]Tr.:Isso, tinta né? Eles não só pintaram o quadro como pintaram tudo.
- [10]C.:Exatamente.

⁶³Esta foi a interpretação feita, também, da gravura por C.

- [11] Tr.:Eles são grandes ou...
- [12] C.:Não...
- [13] Tr.:São pequenos?
- [14] C.:Pequenos.
- [15] Tr.:Se eles são pequenos, eles são?
- [16] C.:É... Eles... Não... Ninas ou meninos.
- [15] Tr.:Então para meninos e meninas a gente usa uma palavra, que quer dizer os dois...
- [16] C.:Essa eu não consigo... Essa eu não sei. (pega novamente o papel e tenta escrever crianças)
- [17] Tr.:Isso mesmo então eles são?
- [18] C.:Isso? Não?
- [19] Tr.:Não faltam letras. N... C... A... S...
- [20] C.:Assim?
- [21] Tr.:Não S de sapo.
- [22] C.:Ah!
- [23] Tr.:Tá! Então eles são?
- [24] C.:Três meninas.
- [25] Tr.:Não, nós dois somos adultos...
- [26] C.:E as crianças.
- [27] Tr.:É eles são...
- [28] C.:...Crianças.
- [29] Tr.:Ta certo.

20.º c – Tr. mostra para C. algumas figuras (geladeira, leite, remédio, ovo...) e propõe um jogo: as figuras poderiam ser associadas de alguma maneira, mas qual associação poderia ser feita entre elas, C. é quem iria dizer.

- [1] Tr.:O que é isso
- [2] C.:Isso é coisa boa...
- [3] Tr.:O que a gente pode guardar dentro desse lugar?
- [4] C.:Tudo o que... muito mais... não... tudo não mais....não tudo... mais bastante tempo.
- [5] Tr.:As coisas podem ficar bastante tempo na....
(C. começa a escrever: ... GRAFI....GEL....)
- [6] Tr.:As coisas podem ficar bastante tempo que não estragam, né?
- [7] C.:É (C. escreve GELADEITRA...GELADEIRA)
- [8] Tr.:Agora vamos pensar o que dessas figuras podemos associar à geladeira e por quê?

- [9] C.:Tudo o que.....
 [10] Tr.:Então, tá, o que a gente pode guardar aqui? Uma coisa?
 [11] C.:Por exemplo isso (aponta a figura e escreve leite)
 [12] Tr.:Isso é o quê?
 [13] C.:Nós, não...com...ele...não...não...aqui não dois esse.
 [14] Tr.:A gente não guarda
 [15] C.:Eu não guardo.
 [16] Tr.:O senhor não guarda na geladeira? Aonde o senhor guarda?
 [17] C.:Sei. (C. escreve verão)
 [18] Tr.:Ah, só no verão, no inverno não precisa
 [19] C.:Mas é... um dia...
 [20] Tr.:Agora entendi o senhor no verão toma um litro de leite por dia.
 [21] C.:Exatamente.

Dado 20/escrita


(a)

1- ~~(MÃE)~~ - MÃE - ~~PAVPA~~ PALAVRA PAV
 2- CAROTO - ~~MENIRO~~ menino
 3- DANSA
 4- ~~MENTO~~ - CONVERSANTOS conversando
 5- PINTA
Pintanolo VELA
 ASSOVL
 bui ~~PROFESSORA~~ ASSOPRANDO
 TREM
 conversar
 pintar
 andar

(b)

DESANHA
 R
 ITALIA
 LINGUA
~~PINTAR~~ LA
 CRIAN^{NC}~~ÇA~~ 5
 GAZ

(c)

O O REMEDIO
 O O

 LETTE
 VERÃO
 G
 CARNE
 S-CAMILLO
~~GEL~~
 GAFRI
 GELADEIRA
 GELADEIRA

Observe-se como por meio de um processo constitutivo de linguagem C. busca a significação por meio da oralidade ou da escrita, ou até mesmo das duas, Isto é, transita entre as duas formas de representação da linguagem.; Tr. mostra para C. algumas gravuras e inicia com ele uma situação de conversação a respeito

do que está acontecendo em cada gravura. C., como de costume, solicita à Tr. um papel e, utilizando tanto a oralidade como a escrita, começa a descrever as gravuras.

Ao analisar-se as produções de C. nos três episódios destacados anteriormente, pode-se concluir que a alternância de turnos nas produções de C. é acompanhada sistematicamente por uma alternância entre a fala e a escrita; a partir daí o texto vai se constituindo e adquirindo uma significação.

O dado de escrita exposto em 20a demonstra que C. para recuperar a concordância nominal na escrita de menino busca a seqüência vocálica interiorizada (A, E, I, O, U).

A análise dos dados dos itens a, b, c do 20.º episódio demonstra a melhora de C. para lidar com a linguagem. Fica claro que o sujeito consegue estabelecer associações, tanto na oralidade como na escrita, em situações discursivas constituindo-se como sujeito.

3.4 A TEORIA E OS DADOS: RETOMADA

A noção de que a linguagem compreende dois aspectos fundamentais foi primeiramente estabelecida por Saussure com a publicação, em 1916, do livro “Curso de Lingüística Geral”. De acordo com esse autor o primeiro aspecto da linguagem “é essencial, e tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física” (1981, p.27).

Assim, pode-se afirmar que língua e fala não acontecem separadamente, existe uma interdependência entre elas. Nas palavras de Saussure:

Sem dúvida esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma idéia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os

outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos lingüísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. (SAUSSURE, 1981, p.27)

De acordo com essa reflexão pode-se dizer que língua e fala estabelecem a linguagem humana, porém, a língua, diferente da fala, constitui-se em um sistema de signos no qual desenvolve-se a união do sentido e da imagem acústica, tendo essas duas partes do signo uma representação única e exclusivamente psíquica. Apesar dessa representação, os signos lingüísticos, “não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que tem sua sede no cérebro” (SAUSSURE, 1981, p.23).

Conceber a língua como uma “instituição”⁶⁴ social, ou como um sistema de signos que exprimem idéias, acaba por levar à comparação com a escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos etc. Assim, Saussure (1981:24), baseado na noção de que a língua é apenas o principal desses sistemas, propõe a criação de uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social, ciência esta que abrangeria parte da Psicologia social, bem como parte da Psicologia Geral, e seria nomeada: Semiologia.⁶⁵

Conforme Saussure (1981, p.130), ao abordar a questão do valor lingüístico, para compreender por que a língua não pode ser senão um sistema de valores puros, é preciso considerar os fatores que estão envolvidos no seu funcionamento, isto é, as idéias e os sons. Para Saussure (1981, p.131), poder-se-ia remeter à língua o domínio das articulações, “cada termo lingüístico é um pequeno membro, um *articulus*, em que uma idéia se fixa num som e em que um som se torna signo de uma idéia”.

⁶⁴A necessidade de diferenciação dessa afirmação com o significado que está por trás de outras instituições como instituições políticas, educacionais... é destacada por Saussure, no “Curso de Lingüística Geral” (1981, p.24).

⁶⁵Proposta exposta na citação longa destacada na página 14 desta pesquisa.

Mori (2001, p.147) destaca sobre esse pensamento teórico que a língua e a fala são interdependentes, uma vez que não ocorrem separadamente, e reafirma a posição de Saussure (1981, p.27), “a língua representa o código comum de comunicação entre todos os membros de uma comunidade, e a fala é a materialização da língua em situação de uso de cada indivíduo dessa comunidade”, constituindo, assim, a linguagem humana.

O estruturalismo saussureano traz como pano de fundo a necessidade de se construir uma ciência lingüística com os instrumentos técnicos e de representação formal disponíveis na época. Os fatos lingüísticos eram reduzidos aos que afiançassem homogeneidade, previsibilidade e sistematicidade. Nas palavras de Coudry:

O programa saussureano delimita o objeto dos estudos lingüísticos. A língua se distingue da linguagem, não somente enquanto capacidade semiótica da natureza psicológica, mas mesmo enquanto atividade social, mesmo que haja o social que lhe garanta a “normalidade” do uso, condição da regularidade e da sistematicidade. A língua se distingue dos processos de comunicação, porque exclui todos os demais fatores eventuais de significação, mesmo que seja a função comunicativa que assegure as condições de pertinência de suas unidades e relações. A língua se distingue da fala-atividade individual que é fator de mudança e espaço de criatividade insuscetíveis de apresentação abstrata e geral. (COUDRY, 1988, p.23)

A dicotomia língua-fala de Saussure veio a ser substituída pela dicotomia competência-desempenho, do modelo da gramática gerativa de Chomsky, para o qual a língua é “concebida como um sistema finito de regras e de princípios restritivos que fornece ao falante a possibilidade de construção, reconhecimento e interpretação do conjunto infinito de frases aceito na sua língua”. (cf. COUDRY, 1988, p.25).

Coudry (1988) destaca a problemática conseqüente da transposição, única e simples, de conceitos e modelos teóricos da Lingüística, como os descritos acima, à Afasiologia. Para ela, essa transposição, “No caso de Saussure, não se leva em conta que o estudo teórico no *Cours de Linguistique Générale* é um momento em que a Lingüística estava sendo inaugurada como ciência”, e a tomada de seus pressupostos segue suas bases de forma que, “um texto datado é tido como onipresente e deslocado de suas condições históricas”, assim, a dicotomia língua-

fala foi transposta, ingenuamente, dos conceitos saussureanos para os estudos da afasia. A autora conclui, então que:

No entanto, com o devido desconto ao fato de que as concepções lingüísticas subjacentes diferem sensivelmente, o percurso metateórico fundamental permanece: por um lado, o da redução da linguagem a um código de comunicação e, por outro, sua identificação com uma faculdade da mente humana. Em ambos os casos, saussureanos e chomskyanos privilegiam o déficit como instância descritiva final da afasia. (COUDRY, 1988, p.33)

A questão é: como tomar como referência teórica modelos que excluem o sujeito, para uma prática de linguagem que será desenvolvida com o próprio sujeito que, após um episódio neurológico, teve sua linguagem alterada? Prática essa cujo objetivo principal está além da avaliação, a reconstituição desse sujeito.

Por isso, esta pesquisa afasta-se de modelos teóricos e dicotomias estritas como as expostas anteriormente, de forma a descartar os testes padrão e a prática clínica descontextualizada, e passa a adotar uma avaliação e um acompanhamento centrado em condições discursivas, de maneira a incorporar os conceitos apropriados ao estudo da comunicação.

A relação oralidade e escrita também era vista como dicotômica: atribuíam-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, logo sob esse enfoque a oralidade e a escrita não eram compreendidas como duas práticas sociais. Neste estudo, ancorado pelos escritos de Maria Irma Hadler Coudry e Luiz Antonio Marcuschi, ambas, oralidade e escrita, são consideradas atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

A peculiaridade do caso exposto nesta pesquisa é justamente revelar essa interdependência entre a fala e a escrita, os dados aqui analisados possibilitam negar a noção da dicotomia estrita, da fala e da escrita (tal como exposta no quadro da página 57, no capítulo 2), pois observou-se que em situações conversacionais a escrita é “um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade do sujeito”. (MAYRINK-SABISON, et al. 2002, p.23). Portanto, não pode ser concebida como descontextualizada, autônoma, explícita, condensada etc. Ao analisar os

dados do C. percebe-se que o sujeito planeja a fala e como a anomia, visível na oralidade, é resolvida na escrita.

Conforme gráfico exposto por Marcuschi (página 58 deste trabalho), a fala e a escrita acontecem em dois contínuos, o contínuo dos gêneros textuais e o contínuo das características próprias da fala e da escrita. No 12.º episódio, quando C. faz uso das duas formas de representação da linguagem para identificar o nome Vinícius e no 20.º episódio, item (c), quando o sujeito pretendia identificar a palavra geladeira, por exemplo, é visível o entrecruzamento da oralidade e da escrita no discurso de C. A representação desse entrecruzamento é exposta no gráfico 2 (página 59), que demonstra a oralidade e a escrita em relação aos seus meios de produção e concepção discursiva.

Apesar de a significação manifestar-se na e pela linguagem, ela não diz respeito apenas a processos lingüísticos, mas a inúmeros expedientes lingüístico-discursivos aos quais C. recorre durante a interação dialógica. A significação tem a ver reciprocamente com o diálogo. Ambos mobilizam diferentes níveis de reflexão sobre a atividade cognitiva. Isso fica claro nesses dados, que mostram explícita ou implicitamente a maneira pela qual C. se "arrisca" para poder interpretar e ser interpretado, para representar ou dar "representabilidade" às coisas do mundo. C. por meio de uma atividade intersubjetiva estabelece-se como sujeito, que comunica, que indica caminhos, "tem algo a dizer ou a mostrar".

Tanto a visão de significação como a de compreensão têm sido abordadas sob uma forte tendência lingüística saussuriana (estruturalista), da qual estão fora o objeto, o sujeito e o mundo social. Cabe à Neurolingüística moderna acrescentar aos interesses estruturalistas aspectos das teorias enunciativas, pragmáticas e discursivas.

Humboldt (1972) afirma que a linguagem é um trabalho do pensamento que ganha forma por sua vez pela atividade constitutiva da linguagem: "a linguagem não é uma obra (ergon), mas uma atividade (energia)".

Assim, a construção do sentido não ocorre de maneira absolutamente subjetivada, à margem da cultura e do valor intersubjetivo da linguagem. A partir de uma perspectiva enunciativa, a linguagem e a cognição são postas em relação. Muitos fatores são tidos como atos de significação, entre eles: as propriedades da língua, da cognição e do inconsciente; a qualidade das interações humanas; as condições materiais de vida em sociedade; o valor intersubjetivo da linguagem; os diferentes universos discursivos ou sistema de referência cultural. Considerar todos esses fatores para desenvolver o trabalho com C. fez a diferença em seu caso. As situações de interação vividas pelo sujeito com Tr. tinham por traz referências que englobavam esses aspectos permitindo a C. fazer uso de seus pré-construtos para a reelaboração da sua linguagem. De acordo com Franchi (1977), "por meio dos quais agimos e orientamos nossas ações no mundo; as normas pragmáticas que regem por gestão social a utilização da linguagem; os diferentes contextos lingüístico-cognitivos nos quais as significações são produzidas".

Morato apóia-se em Franchi para afirmar que: "Para o campo da Neurolingüística, importa assinalar que desse ponto de vista os processos cognitivos, uma vez que também dependem da significação, deixam de ser concebidos como comportamentos previsíveis e apriorísticos." (MORATO, 1997, p.27).

O acompanhamento longitudinal do caso de C. está demonstrado na seqüência de episódios expostos nesta pesquisa. A análise dos dados de C. nesses episódios permite observar o progresso significativo em sua linguagem, ressaltando-se a importância do posicionamento teórico mantido por Tr. no caso do sujeito C. As situações de interações lingüísticas vividas entre os interlocutores (nesse caso específico: Tr. e C.) levaram C. a assumir um posicionamento mais ativo no diálogo. Fica claro, no decorrer dos episódios, como C. passa a operar cada vez mais sobre suas dificuldades, aumentando a extensão de suas produções orais, dominando questões sintáticas e estruturais (como a flexão verbal, o uso de preposições, interrogativas e a movimentação dos constituintes na estrutura de "superfície") da sua linguagem. A partir do momento em que C. abandona atividades mecânicas, às quais

recorria (por ter internalizado assim do trabalho terapêutico que havia feito anteriormente) na esperança de reestruturar a linguagem alterada, ele percebe que por meio de uma interação, com um discurso contextualizado, ele pode constituir-se como sujeito ativo, histórico e social.

Ao encontrar um recurso expressivo para resolver a sua maior dificuldade lingüística, a anomia, C. estabelece uma inter-relação direta entre a oralidade e a escrita. O trânsito entre a escrita e a oralidade, e a forma de C. interagir com as duas formas de representação da linguagem, confirma o posicionamento teórico adotado: tanto nas questões de aquisição como nas de (re)aquisição da linguagem (tal como nas questões de aquisição), não se pode tomar a língua como um simples sistema de códigos, como um dado prévio. A partir de tal orientação, este estudo de caso comprova que não se pode aceitar a noção da escrita como uma simples codificação da oralidade, bem como não se podem excluir aspectos históricos e sociais da linguagem, e no caso da fala excluir a atividade do sujeito na situação efetiva dessa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de buscar em outros campos do conhecimento respostas para questões de afasias postas na prática clínica fonoaudiológica mostrou-se oportuno, em especial porque pôde-se perceber a importância da interdisciplinaridade para o avanço do trabalho com a linguagem, principalmente na clínica.

A Lingüística, como “Ciência da Linguagem”, vem provocando ao longo dos tempos uma reflexão em torno do conceito de linguagem propriamente dito, ao partilhar o posto de observação desse campo do saber com as ciências afins. Foi possível, assim, abandonar a noção de linguagem como código, que não dá conta de descrever diferentes faces do objeto lingüístico, e assumir uma teoria orientada discursivamente, que concebe a língua como fenômeno variável, heterogêneo, histórico e social.

Inserida no âmbito da Neurolingüística moderna, esta pesquisa configura-se, portanto, como produto da interdisciplinaridade entre as ciências da linguagem. Acompanha os pressupostos da teoria sociointeracionista e apresenta uma intervenção fonoaudiológica com enfoque lingüístico-discursivo em um caso de afasia. Nessa perspectiva, os déficits lingüísticos do afásico em questão foram trabalhados no interior de situações interativas dialógicas. O trabalho com a fala e a escrita também foi distanciado das visões tradicionais, que tendem a estabelecer dicotomias entre elas, e as duas formas de representação da linguagem passaram a ser analisadas como práticas sociais.

Afastadas das concepções tradicionais, dos testes-padrão, valorizou-se na oralidade e na escrita cada processo, cada tema contextualizado, cada situação interativa surgida. Das situações dialógicas interativas, o sujeito afásico C. adquiriu condições para operar sobre sua linguagem. Passou a questionar, fazer inferências e até mesmo relatos da própria vida, de maneira a ocupar seu lugar no discurso e constituir-se como sujeito. Sob a visão sociointeracionista, foi possível observar que, assim como a criança em fase de aquisição da linguagem, o sujeito afásico no uso

efetivo da língua elabora processos intra e entre turnos dialógicos, para desempenhar seu papel na interlocução.

Após seis meses de trabalho terapêutico, era visível a evolução na linguagem de C. que passou a marcar sempre o turno dialógico. Quando não conseguia o acesso ao léxico, empregava a palavra “exatamente”, algo cristalizado em seu discurso; C. havia encontrado uma forma de resolver a anomia. Aspectos morfológicos e sintáticos da linguagem de C. também já estavam em processo de reestruturação, a exemplo do uso da flexão verbal, que passou a estar presente quase sistematicamente em seu discurso, do uso das preposições funcionais e do emprego de interrogativos.

A passagem de C. do uso da escrita mecânica para a atividade contextualizada em concomitância com a oralidade vem demonstrar que, apesar de a fala e a escrita terem características específicas, é possível estabelecer um trânsito entre elas, o que nega por completo a idéia de que uma preexiste à outra, a ponto de a escrita significar uma representação da fala.

Com efeito, o uso da escrita por C. aparece vinculado à necessidade em resolver a anomia (sua maior dificuldade lingüística). Essa prática começou de forma lenta e foi se interiorizando no decorrer do processo de (re)elaboração de sua linguagem. O sujeito C. utiliza a escrita como recurso expressivo inserido em situações interativas dialógicas, o que acaba por, nas palavras de Corrêa, “captar a circulação que o escrevente faz pelo imaginário sobre a constituição da escrita, evidenciando, por meio de marcas lingüísticas, sua enunciação dividida tanto no que se refere ao modo de constituição de seu interlocutor e de sua própria constituição como escrevente”.

A intervenção nas afasias sob esse posicionamento teórico motiva o sujeito para a atividade da linguagem. Pode capacitá-lo a fazer uso dos recursos expressivos de que dispõe (fala, escrita, gestos), a operar sobre a linguagem e, à medida que for vivenciando as múltiplas faces do objeto lingüístico, pode levá-lo a reconstruir no diálogo sua linguagem para, finalmente, poder constituir a

significação. Portanto, as atividades intersubjetivas e a interação com o outro são os meios mais eficazes para a superação das dificuldades e a reestruturação da linguagem na afasia.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, V. et al. **Avaliação de linguagem**. São Paulo: Livraria Santos, 2003.
- BENVENISTE, E. **O homem na linguagem**. Lisboa: Vega Universidade, 1966. p.49-57.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1970-1976.
- BIBER, D. **Variaton across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 2003.
- CAPLAN, D. **Neurolinguistics and linguistic aphasiology**. Cambridge: University Press, 1987.
- CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood: N. J. Ablex, 1982. p.35-53.
- CHAFE, W. Cognitive constaints on information flow. In: TOMLIN, R. S. (Ed.). **Coherence and grounding in discourse**. Amsterdã: John Benja Mins, 1987.
- CHOMSKY, N. **Diálogos com Mtsou Ronat**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CHOMSKY, N. **Knowlege of language: its nature, origin and use**. London: Praeger, 1986.
- CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.
- CÔRREA, M. L. G. **O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- COUDRY, M. I. **Diário de Narciso, discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- COUDRY, M. I. 10 anos de neurolingüística no IEL. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.32, p.09-23, 1997.
- COUDRY, M. I. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolingüística. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.42, p.99-129, 2002.
- DÉJÈRINE, J. Contribution to the anatomical-phatological and clinical study of the different varieties of Word blindness. In: ELING, P. (Ed.). **Reader in the history of aphasia**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1891.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

- DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédicos das ciências da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FÁVERO, L. et. al. **Oralidade e escrita**. São Paulo: Ática, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRO, E. et. al. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições**. São Paulo: Ática, 2002.
- FERREIRO, E. et al. **Relações de (in)dependência entre a oralidade e a escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FLOSI, L.C.L.; **A Relação da Dinâmica da Linguagem Oral com a Escrita e Gestos na Afasia**. Campinas/ IEL – 04/2003
- FRANCHI, C. Linguagem atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v.22, p.9-39, 1977-1992.
- GODOY, J. **Domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Editorial Presença, 1977-1988. (Original em inglês: Domestication of Savage Mind, de 1977).
- GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GREGOLIN, R. **O agramatismo: um estudo de caso em português**. Campinas, 1996. Tese (Doutorado) - IEL.
- GREGOLIN, R. O agramatismo: uma afasia de natureza sintática. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.32, p.63-73, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. (Org.). **Novos horizontes em lingüística**. São Paulo: Cultrix – EDUSP, 1976. p.134-60.
- HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean: exploration in the development of language**. Londres: Arnold, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K. Spoken and written modes of meaning. In: HOROUVITZ, R.; SAMUELS, S. J. (Eds.). **Comprehending oral and written language**. São Diego: Academic Press, 1987.
- HEATH, S. B. **Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge. University Press, 1983.
- HUMBOLDT, W. **Linguistic variability & intellectual development**. Philadelphia: University of Pensyl vania Press, 1972.
- HUVELE, R.; BEDYNET, S.; DECHAMPS, J. et al. **L'aphasie**. Bruxelles:Staple Press, 1979. 2v.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1966a.

JAKOBSON, R. **Sobre las perturbaciones afásicas desde el punto de vista lingüístico. El marco del language**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1966b.

JAKOBSON, R. **Lingüística e poética**. São Paulo: Cultrix, 1970.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1981. (título original, 1954)

KOCK, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCK, P.; OESTERREICHER, W. **Gesprochene sprache in der Romania**: Französich, Italienisch, Spanisch. Tübingen: Niemeyer, 1990.

KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Tradução de: Maria Margarida Barahona. São Paulo: Martins Fontes, 1969/1983.

KROLL, B. M.; VANN, R. J. (Eds.). **Exploring speaking-writing**. Urbana (Illiniois): National Coucil of Teachers of English, 1981.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIM**, Campinas (SP), n.3, 1982.

LEMOS, C. T. Prefácio. In: KATO, M. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988. p.9-14.

LEMOS, C. T. Uma abordagem sócio-constructiva da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, 1., 1989, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CEAAL/PUCRS, 1989.

LEVI-STRAUSS, C. **Anthropologie structurale**. Paris, 1958.

LONZI, L.; LUZATTI, C. Relevance of Adverb distribution on the analysis of sentence representation in agrammatic patients. **Brain & language**, v.45, p.306-317, 1983.

LURIA, A. R. **The man with a shattered world**: the history of Brain Wound. London: Lowe and\Brydone (printers) Ltd., 1973.

LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACEDO FILHO, Gomes G; FURKIN, A. M. **Manual de cuidados do paciente com disfagia**. São Paulo: Lovise, 2000.

MARCUSKI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrita**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001a. p.23-50.

MARCUSKI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001b.

MARCUSKI, L. A. Atos de referenciação na interação face a face. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.41, p.37-54, 2001c.

MAYRINK-SABINSON, M. L.; FIAD, R.; ABAURRE, M. B., **Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas (SP), 2002.

MORATO, E. (Org.), et. al. Sobre as afasias e os afásicos. In: **Subsídios teóricos e práticos**. Elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos. (Universidade Estadual de Campinas). Campinas: IEL/UNICAMP, 2002.

MORATO, E. Neurolingüística In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução a lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo. Cortez, 2001. v.2. p.143-171.

MORATO, E. Processos de significação e pesquisa neurolingüística. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.32, p.25-35, 1997.

MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística**: domínio e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v.1. p.147-179.

OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVON, T. (Ed.). **Discourse and syntax**. New York, Academic Press, 1979. v.12. p.51-80.

ONG, W. Writing is a technology that restructures thought. In: BAUMANN, G. (Ed.). **The written word. Literacy in transition**. Oxford: Clarendon Press, 1986. p.23-50.

OSAKABE, H. Sobre a noção de discurso. In: **Vários, sobre o discurso**. Uberaba: FISTA, 1979. p.20-35.

PIAGET, J. La psychologie, les relations interdisciplinaires et le système des sciences. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DE PSYCHOLOGIE, 18., 1966, Moscou. **Anais...**, Moscou, 1966.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROJO, R. **Concepções não-valorizadas de escrita**: a escrita como "um outro modo de falar". Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

SANTANA, A. P. **O lugar da escrita na afasiologia**: implicações e perspectivas para a neurolingüística. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado) - IEL/UNICAMP.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1914-1981.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução a lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v.2. p.203-232.

SCHNEUWLY, B. Lês Cacités Humaines Somt dês Constructions Sociales. Essai Sur la Théorie de Vygotsky. **European Journal et Psycology of Education**, v.1, n.4, p.5-16, ISPA, 1987.

SCINTO, L. F. M. **Written language and psychological development**. Orlando: Academic Press, 1986.

SCRIBNER, S. **Mind and social practice. Selected writings of Sylvia Scribner**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

STREET; B. V. **Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Harbow: Longman, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, C. H. **Um percurso pela história da afasiologia**: estudos neurológicos, lingüísticos e fonoaudiológicos. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.

VYGOTSKY, L. S. **Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche supperiori**. Firenze: E altri scritti, 1974.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984-1992.

VYGOTSKY, L. S. La méthode instrumentale en psychologie. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (Eds.). **Vygotsky aujourd'hui**. Paris, 1985. p.39-47.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 - ATIVIDADE 1



Joaquim José da Silva Xavier nasceu em 1746, na Fazenda de Pombal, São João Del-Rei, Minas Gerais.

Era de família rica; seus pais possuíam terras e pertenciam à nobreza mineira.

Foi ourives, comprador de ouro e dentista.

Conseguiu entrar no posto de alferes do Regimento de Cavalaria. Foi depois nomeado comandante da Patrulha de Ouro Preto a Belo Horizonte. Devido a essa função, estava sempre viajando pelo interior, onde o impressionou a miséria do povo. Esta foi uma das causas que o influenciaram na divulgação de seu ideal.

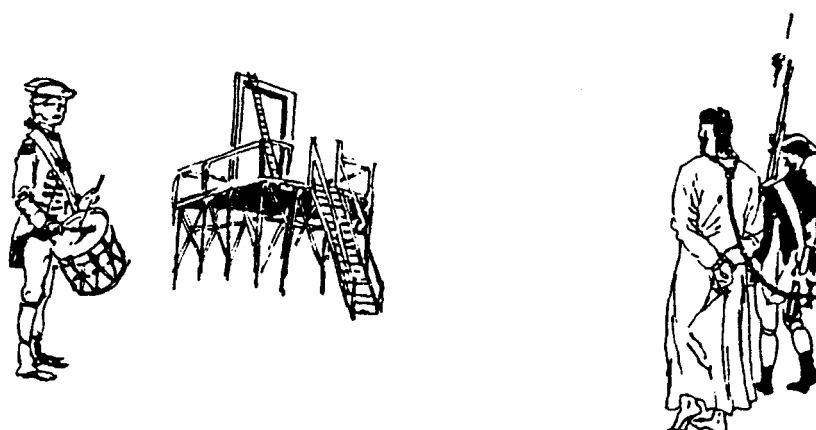
Veio ao Rio de Janeiro, onde conheceu inúmeros brasileiros que haviam chegado da Europa, cheios de entusiasmo com a Revolução Francesa, seus ideais e objetivos.

Voltando a Ouro Preto (Vila Rica, naquela época), começou a fazer propaganda da República. Formou um grupo e, daí em diante, iniciou a Inconfidência Mineira.

Entre seus companheiros estavam Alvarenga Peixoto, Cláudio Manuel da Costa e outros.

A revolta devia estourar no dia da derrama, isto é, no dia da cobrança de impostos.

Animado, Tiradentes viajou ao Rio de Janeiro para conseguir mais seguidores.



Entretanto, não imaginava que houvesse traidores entre os companheiros. Joaquim Silvério dos Reis contou tudo sobre o movimento ao Governador de Minas Gerais.

Tiradentes foi preso no Rio. Durou três anos o processo e finalmente foi dada a sentença: os inconfidentes seriam mandados para a África e somente Tiradentes era condenado à forca.

Em 21 de abril de 1792, morreu enforcado. Sereno, certo de que mais tarde sua Pátria seria livre.

Tiradentes

PALAVRAS CRUZADAS DIRETAS	Quem foi ourives, comprador de ouro e dentista?	↓	↓	↓	↓	Dó; compaixão	Argola de cadeia	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	Estação mais quente do ano	Amazonas (sigla)	Consoante de jóia	Norte (abrev.)	Proprietário	↓	↓	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	O que vivia fazendo pelo interior?	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	Eduardo Dusek, cantor	↓	Página (abrev.)	Para onde foram mandados os inconfidentes?	Vogal do masculino	500, em romanos	↓	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	O que fez a respeito da futura República?	↓	Como era a sua família?	↓	↓	Curado; medicado	↓	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	Causar sofrimento	↓	Mensageiro celeste	↓	↓	↓	↓	↓
BANCO — rol.	Qual a sua função na patrulha de Ouro Preto a Belo Horizonte?	Minuto (abrev.)	↓	Dom (abrev.)	Ari Toledo, humorista	↓	↓	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	3ª nota musical	Saiu; deixou o local	Via pública	Carbono (símbolo)	Roda de bicicleta	Saudação popular	↓	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	Como morreu Tiradentes?	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	Como se sentia, ao viajar para o Rio de Janeiro pela última vez?	Tonelada (símbolo)	Metro (símbolo)	Lista; relação	↓	↓	↓	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

ANEXO 2 - ATIVIDADE 2

(a)

O Touro e o Homem

Um toro, vivia na floresta nunca tinha visto o homem. Mas todos os animais falavam que o homem era o bicho mais valente do mundo.

O toro, muito curioso, andou pela mata, atravessou rio, montanha e encontrou um velho. Então o toro perguntou: - Você é o bicho homem?

(Não! Já fui, mas não sou mais!)

O toro andou até uma casa ~~casas~~ perguntou: - Você é o bicho homem? - Não! Sou a mulher dele!

Mais adiante o toro encontrou um alegre menino: - Você é o bicho homem?

(Não! Ainda vou ser! Sou filho dele.)

O toro passou por mais casas ~~casas~~

mais arrores, até que ~~achou~~ achou bicho homem que trazia uma espingarda nas costas.

O touro, já nervoso, perguntou: - Você é o bicho homem?

(Está falando com ele!)

O touro ~~bufou~~: Estou cansado de ouvir o papagaio, o ~~mico~~, o ^{cachorro} ~~coelho~~ e até a ~~onça~~ dizerem que o bicho homem é o mais valente do ~~país~~ mundo. É mais do que eu?!

O homem pegou a espingarda, deu-lhe um ~~tiro~~ mar ventar e gritou:

(Toma, seu danado!)

O touro, apavorado, atravessou as montanhas, o rio e chegou correndo no floresta

onde ficou escondido. ~~Tempo~~ Depois, numa reunião dos animais, o papagaio perguntou: - Então, amigo touro, encontrou o bicho ~~o bicho~~ homem?

(Ah! Só com um espirito que ele deu na cara, ~~o~~ olhe em que estado fiquei!)

(b)

A garça real.

Num dia de muito sol, uma linda garça passeava pela beira de um rio. A garça estava alegre, brincava com os passaros, e com as borboletas. De repente, as pernas da garça ficaram moles e sua barriga começou a fazer barulho.

Era a fome que chegava!

O rio estava cheio de peixes pequeninhos e a garça olhava para as () nuvens e dizia:

(- Comida mais miudinha!

Não dá nem pra começar. Sou poderosa rainha e mereço um grande jantar!)

Mas a fome só aumentava!

Os peixes, vendo que a garça não ligava para eles, brincavam com as minhocas e com as plantas. Horas depois, muito cansados, os peixes foram descansar nas pedras no fundo do rio.

O sol estava muito quente e saía até fumaça do chão. Os passaros e as borboletas se esconderam nas árvores. A garça real ficou muito sazinha. Só se ouvia o barulho na sua barriga. De repente, saiu uma voz de trás do mato:

(- Veio fome, acabou a alegria. Eu acho é muita graça! A comida não lhe servia? Então fique faminta, dona garça!)

A garça, muito nervosa, começou a arrancar as penas com seu bico com prido.

É o dono da voz, um sapo alegre, deu um salto e gritou:

(- Sapo não tem pena, de gente assim tão metida. Não comeu os peixes! - Come apenas suas penas pra encher a barriga!!!)



